

**MODOS DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN PRODUCCIONES ORALES DE  
NIÑOS DE GRADO PRIMERO DE PRIMARIA DE DOS INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS UBICADAS EN NIVELES SOCIOECONÓMICOS DISTINTOS DE LA  
CIUDAD DE CALI**

**HELLEN MARULANDA MARIN**

**CÓDIGO: 1500417**

**ASESOR**

**Dr. WILLIAM BERMEO**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL  
SANTIAGO DE CALI, SEPTIEMBRE DE 2019**

**MODOS DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN PRODUCCIONES ORALES DE  
NIÑOS DE GRADO PRIMERO DE PRIMARIA DE DOS INSTITUCIONES  
EDUCATIVAS UBICADAS EN NIVELES SOCIOECONÓMICOS DISTINTOS DE LA  
CIUDAD DE CALI**

**HELLEN MARULANDA MARIN**

**CÓDIGO: 1500417**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
MAGISTER EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL**

**TUTOR**

**Dr. WILLIAM BERMEO**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE  
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL  
SANTIAGO DE CALI, SEPTIEMBRE DE 2019**

**DEDICATORIA**

*A Yolanda, mi madre, mi amiga, mi confidente, mi ejemplo, mi guía...Eres la mujer más importante de mi vida.*

## AGRADECIMIENTOS

*A mi padre celestial por su inmensa bondad y amor.*

*Gracias a su infinita misericordia, este objetivo se cumplió.*

*A mis padres por su amor, sacrificio y apoyo constante.*

*A mi esposo, amigo y cómplice Diego Fernando por su compañía, respaldo incondicional,  
amor y comprensión.*

*A mi familia por su cariño y motivación.*

.

*Al Doctor William Berneo, mi tutor de tesis, por sus acertadas orientaciones, paciencia y  
lectura detallada.*

## INDICE DE CONTENIDOS

Dedicatoria

Agradecimientos

Tabla de contenido

Índice de tablas

Índice de figuras

Resumen

Introducción

### Tabla de contenido

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	16
1.1 Preguntas de investigación.....	19
1.2 Objetivos de la investigación .....	20
1.2.1 Objetivo General.....	20
1.2.2 Objetivos específicos .....	20
1.3 Justificación .....	21
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	24
2.1. Antecedentes.....	24
2.2. Marco contextual.....	30
2.3. Marco conceptual.....	34
2.3.1. Oralidad.....	34
2.3.2. Representaciones sociales .....	37
2.3.3. Construcción de Sentido .....	40
2.3.4. Nivel socioeconómico.....	44
2.4. Marco teórico .....	46
<b>2.4.1. Perspectiva semiolingüística .....</b>	<b>46</b>

2.4.2. Perspectiva socioenunciativa.....	69
2.4.3. Perspectiva enunciativa.....	79
3. METODOLOGÍA .....	82
3.1. Enfoque y tipo de estudio .....	82
3.2. Población de estudio.....	82
3.3. Unidad de análisis .....	82
3.4. Muestreo .....	83
3.4.1. Criterios de inclusión .....	83
3.5. Técnicas de recolección de la información.....	83
3.6. Técnicas de análisis de la información.....	84
4. RESULTADOS .....	87
4.1. Análisis de información.....	87
4.1.1 Análisis según perspectiva semiolingüística .....	87
4.1.2 Análisis según la perspectiva socioenunciativa.....	115
4.1.3 Análisis según la perspectiva enunciativa.....	123
4.2. Tratamiento de los resultados .....	128
4.2.1 Interpretación según perspectiva semiolingüística. ....	128
4.2.2. Interpretación según perspectiva socioenunciativa .....	139
4.2.3. Interpretación según perspectiva enunciativa .....	141
5. DISCUSION .....	144
CONCLUSIONES .....	148
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150

### *Índice de tablas*

Tabla 1. La modalización.....	59
Tabla 2. Modos de organización del discurso. Modo descriptivo. ....	66
Tabla 3. Modos de organización del discurso.Modo narrativo .....	69
Tabla 4. Tabla de perspectiva socioenunciativa.....	74
Tabla 5. Modalidades enunciativas. ....	84-85
Tabla 6. Modo de organización descriptivo: procesos discursivos.....	85
Tabla 7. Modo de organización descriptivo: procesos lingüísticos.....	85-86
Tabla 8. Categorías y subcategorías según perspectiva socioenunciativa.....	86
Tabla 9. Categorías y subcategorías según perspectiva enunciativa.....	86
Tabla 10.Síntesis de modalidades enunciativas.....	129-130
Tabla 11. Síntesis de modo de organización descriptivo: procesos discursivos.....	132
Tabla 12. Síntesis de modo de organización descriptivo: procesos lingüísticos.....	135-136
Tabla 13. Síntesis de relaciones referenciales.....	139
Tabla 14. Síntesis de deícticos.....	141-142

### *Índice de figuras*

Figura 1. Actos alocutivos.....	55
Figura 2 Actos elocutivos. ....	57
Figura 3.Actos delocutivos.....	58
Figura 4. Relaciones referenciales.....	76
Figura 5. Referencia relativa.....	118

*Lista de anexos*

Anexo N° 1: Secuencia didáctica.....	157-163
Anexo N° 2: Transcripción de producciones orales .....	164-181



## **TÍTULO**

# **MODOS DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN PRODUCCIONES ORALES DE NIÑOS DE GRADO PRIMERO DE PRIMARIA DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS UBICADAS EN DOS NIVELES SOCIOECONÓMICOS DISTINTOS DE LA CIUDAD DE CALI**

**AUTORA: HELLEN MARULANDA MARIN**

## **Resumen**

**Palabras claves:** oralidad, recursos lingüísticos, construcción de sentido, nivel socioeconómico.

El trabajo de investigación plantea analizar los recursos lingüísticos que utilizan los niños de grado primero de dos niveles socioeconómicos distintos de la ciudad de Cali en su proceso de construcción de sentido en una situación de comunicación clase.

Se trató de un estudio cualitativo que permitió estudiar una determinada situación a través de un análisis descriptivo y unas aproximaciones interpretativas. Se trabajó con un grupo social con unas determinadas características en una situación específica de comunicación: clase. Allí las producciones orales generadas se dieron a partir del desarrollo de una secuencia didáctica propuesta, tomando como muestra un grupo de estudiantes de dos instituciones de la ciudad.

Para esta investigación las unidades de estudio fueron las transcripciones de las producciones verbales de los niños de grado primero de la Institución Educativa Alfonso López

Pumarejo, sede Rafael Pombo y el Colegio Hispanoamericano originadas a partir del desarrollo de una secuencia didáctica enmarcada en el ámbito de las ciencias sociales, bajo la temática: Mi barrio.

Como resultado del proceso investigativo, se encontró que los niños recurren al uso frecuentemente de recursos lingüísticos como: modalidades enunciativas, nombres propios y comunes, descripciones detalladas y colmadas de adjetivos y características identificatorias, opiniones personales, relaciones referenciales y deícticos cuando representan su realidad en su proceso de construcción de sentido.

Este estudio teórico y metodológico, fue una oportunidad de descubrir aspectos valiosos de la oralidad y la construcción de sentido en los niños y se espera que otros maestros puedan abordarlo y les brinde herramientas para su labor pedagógica.

**TITLE**

**MEANS OF CONSTRUCTION OF SENSE IN ORAL PRODUCTIONS OF CHILDREN  
OF FIRST GRADE OF ELEMENTARY OF TWO EDUCATIONAL INSTITUTIONS  
LOCATED IN TWO SOCIOECONOMIC LEVELS DIFFERENT FROM THE CITY OF  
CALI**

**AUTHOR: HELLEN MARULANDA MARIN**

**Abstract**

**Keywords:** orality, linguistic resources construction of meaning, socioeconomic level.

The research work aims to analyze the linguistic resources used by first grade children from two different socioeconomic levels of the Cali city in their process of meaning construction in a class communication situation.

It was a qualitative study that allowed to study a certain situation through a descriptive analysis and interpretative approaches. We worked with a social group with certain characteristics in a specific communication situation. The descriptive approach made possible the oral productions generated in a class situation from the development of a proposed didactic sequence, taking as sample a group of students from two institutions of the city.

For this investigation, the units of study were the transcriptions of the verbal productions of the first grade children of the Alfonso López Pumarejo Educational Institution, Rafael Pombo

and the Hispano-American School originated from the development of a didactic sequence framed within the scope of the social sciences, under the theme: My neighborhood.

As a result of the investigative process, it was found that children resort to the frequent use of linguistic resources such as: enunciative modalities, own and common names, detailed descriptions filled with adjectives and identifying characteristics, personal opinions, referential and deictic relationships when they represent their world in its process of construction of meaning.

This theoretical and methodological study was an opportunity to discover valuable aspects of orality and the construction of meaning in children and it is expected that other teachers can approach it and provide them with tools for their pedagogical work.

## INTRODUCCIÓN

Desde el mismo momento en que nacemos, los seres humanos tenemos la necesidad y capacidad de comunicarnos oralmente. La familia y la escuela, como agentes socializadores, juegan un papel muy importante en este proceso ya que ambas son las llamadas a generar espacios donde se fomente la expresión oral desde los primeros años de vida ya que el lenguaje oral, no es sólo un proceso de comunicación, sino también de significación del mundo que le permite al ser humano generar espacios que posibiliten una comunicación fluida, ampliación de vocabulario, participar en diálogos y aprender de manera gradual a comunicar sus hechos, sentimientos, ideas, vivencias, entre otros aspectos.

La comunicación en todas sus formas influye potencialmente en la construcción que todo sujeto hace de los significados ya que a través de sus producciones orales, éste hace uso de las diferentes funciones que cumple el lenguaje y a su vez encuentra diversas maneras de construir el sentido de manera más explícita y elaborada.

Este trabajo de investigación busca analizar y comparar cómo los niños de grado primero de primaria de dos instituciones educativas ubicadas en niveles socioeconómicos distintos, pertenecientes al estrato 1 y 2 (escuela pública) y estrato 5 (colegio privado), construyen sentido a través de sus producciones orales. Lo que se busca es identificar los diferentes recursos lingüísticos que utilizan estos niños tomando como referencia una situación específica de comunicación concreta: una clase, fundamentada en un tema en especial: *mi barrio*. En esta clase los niños en un

acto de intercambio con la investigadora y apoyados en una gráfica, expresaron sus creencias, representaciones sociales y conocimientos que tienen sobre el mundo circundante. Así pues, para el interés de este trabajo de investigación es importante que esta construcción de sentido fuera interactiva, más no unilateral, donde unos sujetos participan en una situación específica a través de un intercambio comunicativo.

Por otro lado, el nivel socioeconómico es un aspecto para tener en cuenta en este trabajo de investigación, más no relevante, ya que es un factor económico y social que en un individuo se revela como una variable fundamental que incide en los esquemas de pensamiento de los niños. De allí que, sea importante para este trabajo de investigación comparar los recursos lingüísticos más utilizados para tratar de establecer hasta qué punto el nivel socioeconómico incide en los modos de construcción de sentido que hacen los estudiantes de grado primero. Cuando se habla de modos, se hace referencia a las maneras en que los niños narran, describen, identifican, explican, califican y argumentan su mundo.

Para conocer estos modos se propuso una secuencia didáctica con el objetivo de crear una situación específica encaminada a suscitar discurso oral. Por eso, esta secuencia fue el instrumento que permitió recoger la información necesaria para este trabajo.

En este trabajo se optó por la oralidad ya que el proceso de socialización de los niños de 5 a 6 años está mediado, en un alto porcentaje, por sus discursos orales ya que la adquisición del código escrito aún está en proceso. En este sentido, la oralidad es entendida como la forma inicial y más utilizada que le permite al niño expresar su pensamiento teniendo como base la internalización de sus representaciones sociales adquiridas en el proceso de socialización.

Este trabajo de investigación está estructurada en los siguientes cinco capítulos:

En el Capítulo 1, *El planteamiento del problema*, se exponen los intereses que motivaron la investigación, destacando las preguntas inicialmente concebidas para posteriormente trazar los objetivos. De la misma manera, encontrarán las razones que justifican el presente trabajo.

En el Capítulo 2, *Estado de la cuestión*, se presentan los antecedentes, es decir, los estudios previos que desde diversos enfoques muestran una mirada que permiten relacionar el trabajo investigación que se llevó a cabo. Los fundamentos teóricos, expresados mediante conceptos muy bien definidos y que son claves se presentan en el *marco conceptual*. Estas definiciones, están directamente relacionadas con las tres perspectivas teóricas que fundamentan el *marco teórico* y desde las cuales se establecen las categorías de análisis. Estas son: la perspectiva semiolingüística de Patrick Charaudeau, la perspectiva socioenunciativa de María Cristina Martínez y finalmente, la perspectiva enunciativa de Emile Benveniste.

Con respecto al Capítulo 3, *Metodología*, se presenta sistemáticamente todos los aspectos metodológicos que orientaron el proceso de investigación del estudio presentado, destacando que es una investigación cualitativa de tipo exploratorio y descriptivo-explicativo. También se explicitan cuáles fueron las técnicas de recolección y análisis de la información.

El Capítulo 4, *resultados*, donde se realiza un análisis del material según cada perspectiva teórica y una interpretación específica a la luz de cada una.

Finalmente, en el Capítulo 5, *Discusión*, se explican los resultados obtenidos con la aplicación de los fundamentos teóricos desarrollados. Es un espacio para permitir que las discusiones y las conclusiones consoliden lo alcanzado.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La oralidad es un proceso fundamental para la comunicación ya que posibilita la expresión del pensamiento y la construcción de saberes a través de los intercambios sociales en los diferentes contextos. De allí, que ocupe un lugar muy importante en el proceso de construcción de sentido ya que la palabra, en especial la expresada oralmente, enlaza al niño con la realidad. Al respecto, investigaciones muy relevantes como la de Vygotsky (1993) muestran que el desarrollo de la oralidad en la interacción social permite al niño adquirir un bagaje lingüístico, que luego se convierte en la base del lenguaje interior que estructura el pensamiento, el mundo de las ideas.

La oralidad, es el medio más natural, original y elemental a través del cual construimos sentido. Es independiente de cualquier otro sistema: existe por sí misma, sin necesidad de apoyarse en otros elementos. Esta característica la diferencia de la escritura, estructura secundaria y artificial que no existiría si, previamente, no hubiera algún tipo de expresión oral. (ONG, 1987)

Así mismo, la oralidad tiene un carácter fundamental porque le permite al niño la posibilidad de expresar lo que piensa, siente y desea, para así poder transformar su contexto social y cultural de manera significativa. Como antecesora a los procesos de escolarización, es muy significativa para el niño, ya que le permite la expresión de sus pensamientos y la construcción de saberes, así como iniciar sus intercambios sociales. De esta manera, el niño estará capacitado para asumir nuevos retos en la comunicación, en el marco de otros discursos sociales, entre ellos, la escritura. Para Walter Ong (1982:18) la escritura depende de un sistema anterior: la lengua hablada. La oralidad es capaz de existir, sin ninguna escritura. Pero, nunca ha habido escritura sin oralidad.



Vale la pena decir y pensar que, en algunos casos, en el grado primero de primaria, académicamente, se le da prioridad a los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, sin querer decir que esto está mal. Si no más bien, que esto se presenta por la necesidad de que los niños aprendan de una manera acelerada a leer y a escribir desarrollando módulos o libros de trabajo que enfatizan en el proceso escritural y en algunas ocasiones, en realizar actividades sin un objetivo claro. Diferentes experiencias demuestran que es apropiado partir de la oralidad y fortalecerla para acceder a estos procesos, desde los primeros niveles de escolaridad, ya que el niño desde su interacción con el mundo desarrolla capacidades, como el habla y atribuye significado a lo que oye, observa y toca.

Los niños, van desarrollando su oralidad en contacto con los otros, a medida que van creciendo y madurando. Cuantas más oportunidades tengan de hablar, socializar y compartir con el otro, hablarán más fluidamente y podrán transmitir mejor lo que piensan, quieren o sienten y tendrán posteriormente mayor posibilidad de construir textos escritos. Así, descubren e interiorizan cómo funciona el lenguaje, entendiendo el mismo, como un instrumento de desarrollo cognitivo, lo cual les permite aplicar esos principios al proceso de lectura y escritura.

Algunos trabajos de investigación, como el de Calderón Triviño y Méndez Molina (2011) han abordado la oralidad desde un enfoque pedagógico, es decir, han realizado estudios e intervenciones de maestros que demuestran la importancia y ventajas, didácticamente hablando, de desarrollar la oralidad desde el Preescolar, en donde los protagonistas son las intervenciones del maestro en el aula y no los discursos orales de los estudiantes, dejando de lado también, la relación interactiva entre maestra-estudiante en una situación de comunicación.

Justamente, esta interacción cobra sentido en este trabajo, ya que se centra en los discursos orales de los niños desde una perspectiva dialógica y comunicacional surgidos en una situación de clase. Entendiendo, lo dialógico como aquella interacción o intercambio entre dos o más personas. En este caso, de los niños y la maestra investigadora y en el aspecto comunicacional, se refiere a toda interacción necesariamente se da en una situación específica de comunicación.

Cabe señalar que estos discursos orales de los niños son fuente importante de análisis, porque constituyen la base fundamental de interacción sobre la cual se construyen diversas actividades discursivas que favorecen su vida social y porque a su vez, están compuestos por diversos recursos lingüísticos que son usados y enriquecidos a lo largo de toda su vida.

De allí que, esta sea una propuesta que intenta destacar el papel de la oralidad, como antecesora de la escritura, pero más específicamente un estudio que apuntó a profundizar en aquello que otros investigadores no han profundizado: los recursos lingüísticos que usan los niños para construir sentido y elaborar discursos más elaborados ya que "...lo más importante en los primeros peldaños de la pirámide escolar es la liberación de la palabra por el niño, el fortalecimiento de su competencia comunicativa a nivel oral, para luego acceder a la necesidad de leer y escribir". (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana 1998, pág. 8).

Ahora bien, la idea de comparar estos recursos lingüísticos entre dos colegios de nivel socioeconómico distintos de la ciudad de Cali, toma sentido en la medida que "los medios en los que el niño vive y aquellos en los que sueña, constituyen el molde que imprime a su personalidad un sello característico"(Bruner, 1991).

A partir de la anterior problematización surgen las siguientes preguntas:

### **1.1 Preguntas de investigación.**

¿Cuáles son los recursos lingüísticos a los cuales recurren los estudiantes de grado primero de dos colegios de la ciudad de Cali inscritos en niveles socioeconómicos distintos en sus producciones orales para construir sentido?

¿Cuáles son las diferencias y semejanzas que en el empleo de recursos lingüísticos se establecen en las producciones orales de los niños de grado primero de dos niveles socioeconómicos distintos cuando construyen sentido?

¿Cuáles son los recursos lingüísticos más usados por los niños de grado primero de dos niveles socioeconómicos distintos en sus producciones orales cuando construyen sentido?

Es importante aclarar que los recursos a los cuales puede recurrir un sujeto cuando construye sentido son múltiples y variados, pero para el interés de este trabajo de investigación sólo se tomaron en consideración aquellos que fueron seleccionados y posteriormente analizados a la luz de cada perspectiva teórica.

## **1.2 Objetivos de la investigación**

### **1.2.1 Objetivo General**

Analizar los recursos lingüísticos que utilizan los niños de grado primero de dos niveles Socioeconómicos distintos de la ciudad de Cali en su proceso de construcción de sentido en una situación de comunicación clase.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Identificar y explicar los recursos lingüísticos que utilizan los niños de grado primero de dos instituciones educativas distintas en sus producciones orales en su proceso de construcción de sentido.
- Analizar y comparar las diferencias y semejanzas que en el empleo de recursos lingüísticos se establecen en las producciones orales de los niños de grado primero de dos niveles socioeconómicos distintos cuando construyen sentido.
- Determinar los recursos lingüísticos más usados por los niños de grado primero de dos niveles socioeconómicos distintos en sus producciones orales en su proceso de construcción de sentido.

### 1.3 Justificación

El niño es un ser social: desde que nace se relaciona con el medio que lo rodea, utilizando diferentes formas de expresión, tales como el llanto, el balbuceo, la risa, los gestos y las palabras que lo llevan a comunicarse inicialmente con ese ser más cercano: la madre y a su vez, ella con sus arrullos, nanas, caricias, cantos, juegos, va creando un vínculo especial de comunicación que les permite entenderse y fortalecer los lazos afectivos.

Posteriormente y con el paso del tiempo, se inicia la etapa escolar y con ella múltiples experiencias que permiten y favorecen el desarrollo de diversas habilidades comunicativas, sociales y cognitivas. Estas a su vez, generan nuevos procesos mediados por cada etapa de desarrollo. Ejemplo de ello, son los procesos de lectura y escritura que inician desde el preescolar y se fortalecen durante el primer ciclo de la educación básica primaria. Es allí, donde la oralidad juega un papel muy importante, como la herramienta principal que fundamenta y potencializa la escritura y la lectura.

En efecto, la oralidad está presente en todos los momentos de la vida del ser humano. Por lo que se refiere a la escuela, en la clase los niños a partir de la interacción maestra-estudiante y entre sus mismos pares opinan, participan, discuten, juegan, entre otras acciones que permiten y dejan entre ver una co-construcción de sentido.

De allí que sea interesante y pertinente, para esta investigación, explorar y analizar aquellos recursos lingüísticos que los estudiantes usan en sus intervenciones orales cuando significan el mundo, cuando construyen saberes, conectan ideas, explican sucesos, argumentan situaciones y

muchos procesos más. Por eso, el interés de conocer cómo se manifiestan esta unidad de análisis, en cada caso.

Por otra parte, podría decir, como educadora infantil, que el desarrollo de la oralidad en los primeros años de escolaridad es primordial, porque proporciona las herramientas iniciales para la integración al contexto social. Es allí, donde los niños dominan las posibilidades de su expresión oral y están preparados para ejercerla a través del acercamiento y la integración con sus tradiciones culturales.

Académicamente, hoy por hoy, la oralidad en los primeros años de escolaridad ha sido objeto de muchas investigaciones. Algunas de ellas han sido desarrolladas a través de experiencias pedagógicas que proponen diversas secuencias didácticas llevadas a cabo por maestros para evaluar el desarrollo acertado de la oralidad en los niños de preescolar y grado primero en el aula de clases, es decir, tienen un propósito formativo. Desde este hecho, no queremos anular su valioso aporte, y sin que esto signifique una objeción, para este caso, no nos centraremos ni en los maestros, ni en lo formativo, sino más bien en los discursos orales de los niños y, más específicamente en los recursos lingüísticos que utilizan en la semiotización del mundo, revelando así un propósito exploratorio y descriptivo.

Teóricamente hablando, la oralidad ha sido abordada desde la pedagogía y la didáctica. Este trabajo de investigación propone una mirada dialógica y comunicacional destacando aquí el espacio de diálogo e interacción que se desarrolla entre la maestra y los estudiantes en una situación específica de comunicación: clase.

Metodológicamente, es un estudio que acude a una secuencia didáctica, como estrategia pedagógica de intervención no con fines formativos, sino más bien exploratorios, ya que a través de la misma se recogió la información necesaria para realizar todo el proceso de análisis de la misma. En este aspecto, se valora y se retoma el uso de esta secuencia didáctica como mecanismo de recolección de información, que otros investigadores han realizado.

Es así como, la oralidad se constituye en un camino viable que merece ser investigado en el marco de la construcción de sentido en niños de grado primero.

Como investigadora, este trabajo es una oportunidad de descubrir aspectos valiosos de la oralidad, en especial, los recursos lingüísticos más utilizados en los discursos de los estudiantes, dejando en un segundo plano, aquello que otras investigaciones han estudiado: el tiempo en que el maestro habla en la clase y las estrategias metodológicas que utilizan.

## **2. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

### **2.1. Antecedentes.**

A partir de las consultas y exploraciones llevadas a cabo en la búsqueda de antecedentes, se evidencia que ha habido más énfasis en el desarrollo de la oralidad que en identificar modos de construcción de sentido a través del uso de la palabra. Hay pocos estudios relacionados con esto último. La preocupación ha sido más por el estudio de la oralidad desde una mirada didáctica y pedagógica, es decir, formativa. De ahí que muchos estudios ofrezcan propuestas que contienen diversas actividades que el maestro puede realizar en el ámbito escolar para el desarrollo adecuado de la oralidad en niños de transición y primero de primaria, generalmente, y no en estudiar los recursos lingüísticos presentes en ésta desde una perspectiva dialógica y comunicacional, como lo es este trabajo.

Los trabajos que hicieron parte de esta búsqueda son:

Según Calderón y Méndez (2011), propusieron mejorar la expresión oral de los estudiantes en los niveles fonológico, semántico, pragmático y de comunicación no verbal, mediante la implementación de actividades significativas para superar las dificultades del discurso oral. La investigación se llevó a cabo en las instituciones Juan XXIII y Normal Superior de Florencia, Caquetá.

Entre el material y los métodos que usaron podemos destacar la realización de un estudio diagnóstico donde se identificaron las principales dificultades en la comunicación oral de los estudiantes y a partir de allí, surgió la importancia de plantear e implementar estrategias metodológicas a partir de la pedagogía basada en las experiencias significativas de Ausubel. El



objetivo de estas actividades apuntó a potencializar el ejercicio eficaz del discurso oral de los niños y niñas de primer grado.

Teóricamente, desarrollaron el concepto de oralidad, niveles del discurso oral, aprendizaje significativo y la construcción de la voz en las escuelas. Ellas concluyeron con la descripción del proceso y los resultados de la investigación destacando la necesidad de trabajar la oralidad en niños de primero de primaria en la escuela y finalmente reconociendo la complejidad e integralidad de la oralidad en el aula de clases. También, resaltan que gracias a las secuencias didácticas desarrolladas se lograron unos buenos resultados, especialmente por el avance en sus niveles de oralidad.

Este estudio guarda relación con mi investigación en la importancia que dan a la oralidad en los niños durante los inicios de la básica primaria y la utilización de una secuencia didáctica para propiciar discursos orales. No obstante, no me ofrece herramientas sobre construcción del sentido.

Por otro lado, Angarita y Rincón (2009), expusieron la posibilidad de configurar una didáctica de la oralidad en educación inicial, a partir de la experiencia de trabajo implementada en el Colegio Jordán de Sajonia (Bogotá) con niños de 5 y 6 años del grado 1B.

Para las autoras, esta investigación cobra relevancia al entrever una didáctica de la lengua oral que favorece la concepción de lenguaje como práctica cultural reflexiva y propende la formación de sujetos socialmente activos que puedan hacerse responsables de su discurso y reconocer la palabra de los otros, como muestra de una actitud democrática en el marco de la ciudadanía.

Fue una investigación cualitativa que permitió detenerse en los sujetos que hacían parte del estudio y observar sus comportamientos en función de la interacción que establecen en su contexto.

El análisis del estudio se enfocó en el desarrollo de la oralidad a partir de las situaciones didácticas diseñadas con el fin de hacer uso del lenguaje desde una perspectiva socio – discursiva, que buscaba que la lengua se constituyera en una experiencia significativa para acceder a los diferentes entornos sociales.

Es así como los resultados obtenidos permitieron visibilizar el poder de la palabra como elemento de participación, que afianza la identidad y seguridad en el niño, donde el docente se convierte en la garantía del método al disponer los escenarios comunicativos y el lenguaje pasa de ser un elemento instrumental para convertirse en el vehículo que media la construcción de conocimiento.

Sus resultados fueron tematizados en diferentes categorías:

1. *El maestro tiene la palabra*
2. *Re significar la prácticas del maestro*
3. *A hablar se aprende hablando*
4. *El poder de la palabra*

Se retoma este trabajo por sus aportes a la presente investigación en el tema de la oralidad y la población trabajada.

Gómez (1998) egresada de la maestría en lingüística y español de la Universidad del Valle, con su trabajo se propuso conocer de manera contrastiva el tipo de orientación del significado manejado por madres de niños con buen desempeño en el discurso oral y por otras con desfase en

el desarrollo del mismo. Es decir, buscó conocer la incidencia de esa orientación del significado de la madre en la orientación del significado en el hijo y en el acceso de éste a niveles de lenguajes diferentes.

Su trabajo se basó en la diada madre-hijo seleccionando 8 parejas de medios socio-culturales distintos. Su muestra fueron 8 niños con edades promedio de 6 años, quienes terminaban su nivel Preescolar. Planteó tres fases:

**Primera fase:** En esta fase realizó un acercamiento al contexto familiar para establecer empatía con las madres y los niños. Desarrolló una entrevista para obtener datos personales y familiares.

**Segunda fase:** Fue una fase de observación del desempeño comunicativo entre madre e hijo, que se llevó a cabo a través de un juego didáctico, llamado lotería.

**Tercera fase:** Finalmente aplicó la última parte de la entrevista para conocer rutinas familiares dentro de las que se dan las interacciones comunicativas.

La autora estableció categorías de análisis con base en Bajtín y Bernstein. Fue a partir de allí, que evidenció que las madres de niños con mejores niveles comunicativos presentaban más credibilidad, mayor conciencia y expectativas más elevadas en el desempeño comunicativo y logros de los niños. Mientras que en el otro grupo de madres sucedió lo contrario. Finalmente, pudo concluir que existe una relación directa entre las habilidades comunicativas de las madres y los desempeños comunicativos de sus hijos.

Este estudio guarda relación con mi trabajo por la vinculación que hace sobre la orientación del significado y el trabajo metodológico e investigativo que realizó.

Carvajal y Rodríguez (1996) profesoras de la Universidad distrital Francisco José de Caldas, durante su ponencia en Cuba presentaron una experiencia investigativa que se llevó a cabo durante los años 1994 a 1996 en tres contextos educativos de la escuela oficial de medio social desfavorecido en el Distrito Capital de Santafé de Bogotá, localidad de Kennedy. Involucró una población de ciento treinta y cinco niños, cuyas edades oscilan entre 4 y 6 años y 3 maestras de preescolar.

Fue una investigación de tipo cualitativo desarrollada en tres etapas: la de sensibilización, la de fundamentación y la de intervención. Las muestras corresponden a observaciones, grabaciones de video y audio, notas de diarios de campo que registran diversas actividades escolares definidas como «eventos comunicativos».

Tuvo como propósito comprometer la acción del maestro para asumir los retos que le exigen los procesos educativos generados por la Nueva Ley General de Educación a través de la implementación de una propuesta de intervención pedagógica que genere progresos cognitivos, discursivos y culturales en los niños.

Las autoras hallaron resultados en el marco de cada proceso:

En el plano de la cognición, se buscaba el desarrollo de la comprensión, a través del descubrimiento de los elementos, las relaciones y las interacciones que constituyen lo real.

En el plano de la discursividad, las estrategias posibilitaron el desarrollo de las competencias lingüísticas referidas a la creación, la planificación del discurso, la estructuración de los intercambios comunicativos y la adecuación de medios y fines. En el plano de la cultura, se buscaba propiciar y fortalecer la integración a la vida social y la formación de valores.

A manera de conclusión los logros de la propuesta se centraron en la conciencia del maestro sobre las posibilidades del lenguaje como creador de universo. De allí que, este trabajo sea valioso por el papel que se destaca del maestro en el proceso y es interesante la propuesta que plantean para el desarrollo de la oralidad en los niños, aunque no corresponde a la misma población objeto de estudio.

Finalmente, encontramos la investigación realizada por Martínez (1985) basada en la teoría de Bernstein y en el trabajo realizado por Hawkins (1971), en donde la temática abordada fue la orientación del significado y la clase social en un contexto narrativo. La autora realizó el análisis del discurso teniendo en cuenta el modelo propuesto por Halliday, enfocándose en el análisis de la cohesión gramatical, en un tipo de cohesión llamado: cohesión referencial: personal, demostrativo (anafórico) y comparativo (catafórico). Su población de estudio fueron 40 niñas de 7 años, que cursaban primero de primaria de dos instituciones ubicadas en sectores opuestos de la ciudad: Un colegio privado y una Escuela Oficial.

Su objetivo fue comprobar la diferente orientación del significado en el marco del contexto narrativo contrastando las clases sociales media y trabajadora, más específicamente, encontrar la manera como un grupo de niñas utilizaba el grupo nominal, como marca de referencia.

Martínez concluyó que en los sectores populares usaban con mayor frecuencia los pronombres exofóricos, la elipsis exofórica, el pronombre demostrativo y los deícticos en comparación a los sectores más favorecidos.

Este estudio es relevante para esta investigación ya que hay correspondencia entre la población escogida, el nivel socioeconómico y el aporte que da para analizar las producciones orales de los niños a través de diferentes teorías, en especial, la socioenunciativa.

## **2.2. Marco contextual**

Esta investigación se llevó a cabo en dos colegios pertenecientes a dos contextos socioeconómicos distintos de la ciudad de Cali. El primero de ellos, es una Escuela Oficial ubicada en el Barrio Alfonso López, llamada: Rafael Pombo la cual pertenece a la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo. Actualmente tiene 5 sedes en donde atiende a 1500 niños y jóvenes que pertenecen en su mayoría a los estratos 1 y 2 de la ciudad en la comuna 7, especialmente, de los barrios Alfonso López, etapas I, II, II, Ciudad del Campo, Jarillon, Puerto Mallarino y distrito de Aguablanca. Así como, estudiantes de la Comuna 21, de los barrios, Decepaz, Las orquídeas, Marroquin 1, los naranjos, Suerte 21, etc.

Esta institución fue fundada en el año 1970, con el nombre Instituto de Educación para Adultos Alfonso López Pumarejo. Tiene 46 años de trayectoria educativa. Sin embargo, solo a partir del 2001, cuando se establece la ley 715 del Ministerio Nacional de educación, surgen las 5 sedes de básica primaria y bachillerato, como parte de la municipalización de las Instituciones Públicas.

Actualmente, se encuentra ubicado en la comuna 7 del municipio de Santiago de Cali, en el barrio Alfonso López, en la Carrera 7 bis cl 72 y 73. Pertenece al estrato 2. Es de carácter mixto,

con calendario A, es decir, comienza su año escolar en el mes de febrero y finaliza en diciembre. Al iniciar el mes de julio hay un periodo de vacaciones de verano con una duración de tres semanas.

Actualmente, la sede Rafael Pombo posee una infraestructura de dos pisos distribuida en espacios como: salones, biblioteca, restaurante, parque infantil, canchas, tienda escolar, oficinas, cocina, sala de sistemas y salón de artes. Ofrece 2 jornadas en sus sedes de primaria y bachillerato: mañana (7:00 am a 12:00 pm), tarde (1:00 pm a 6:00 pm) y jornada noche (7:00p m a 9:30 pm) en su sede, universidad obrera, dónde se ofrece educación para el trabajo y desarrollo humano.

La población que atiende esta institución abarca desde el preescolar, niños desde 5 años de edad, ubicándolos en el nivel de Transición, hasta la básica primaria y secundaria, Educación media y Educación técnica.

En cuanto a la caracterización poblacional de sus estudiantes, muchos de ellos son hijos de desplazados, madres cabezas de hogar, familias de trabajo independiente y desempleados. Actualmente viven en barrios que pertenecen al Distrito de Aguablanca (Manuela Beltrán, Pizamos, Compartir, Jarrillón, Decepaz), Ciudad del Campo (Palmira), Andrés Sanín y algunos en Alfonso López I y II, cerca de la escuela. Estos niños, que viven en barrios diferentes al barrio donde está ubicado la escuela, cuentan con servicio de transporte totalmente gratis. Así mismo, cuentan con servicio de restaurante escolar, que les brinda un almuerzo, acompañado de fruta durante la jornada escolar.

Los padres de estos niños, en su mayoría, no han terminado su bachillerato. En la escuela, encontramos niños entre los 6 y 8 años de edad, que han cursado generalmente, el nivel de

transición. Ubicados en un salón de clase de aproximadamente 40 estudiantes. Son niños, en las que sus familias presentan deficiencias económicas ya que no tienen un trabajo estable, generalmente, trabajan en la calle, como vendedores ambulantes, construcción o realizando aseos en casas. En otros casos, se presentan situaciones donde sus padres han fallecido, están en la cárcel o incluso presos en su misma vivienda. Incluso, muchos niños presentan como acudiente, generalmente a sus abuelos o tíos.

La escuela tiene un personal que integra alrededor de 130 personas, distribuidos en: cargos directivos y administrativos, docentes, psicóloga, maestra de apoyo y personal de servicios generales. Es aquí, en esta escuela donde la investigadora trabaja desde el año 2006 con estudiantes de diferentes grados de básica primaria. Sin embargo, los estudiantes seleccionados para el estudio, no son sus estudiantes directamente, pero si la reconocen como maestra de la institución, pero de otro grado.

La segunda institución elegida para la investigación, es el Colegio Hispanoamericano, una institución de carácter privado fundado en 1956 como un sueño de una maestra llegada a la ciudad de Cali: Mercedes Sallanety. Fue creado por la colonia española de ese tiempo en la ciudad. Bajo la batuta de la Fundación Hispanoamericana. Lleva 61 años en la ciudad y cuenta con más de 1200 estudiantes.

Actualmente, se encuentra ubicado en avenida 3CN, No. 35N-55 Prados del Norte pertenece al estrato 5, siendo catalogado como un colegio muy superior según el ICFES. Así como, de alta calidad por la ISO 9001. Es de carácter mixto, con calendario B, es decir, comienza su año



escolar en septiembre y finaliza en junio. A mediados del mes de diciembre hay un periodo de vacaciones de Navidad y Año Nuevo, con una duración de un mes.

Su estructura académica está organizada en 14 niveles distribuidos así: 3 niveles en la sección de preescolar (prekinder, kinder y transición), la educación básica primaria de cinco grados y la educación básica secundaria de cuatro. La educación media con una duración de dos grados. El colegio hace especial énfasis en el idioma inglés. De igual forma, cuenta con el apoyo y convenio del ministerio de Educación, Cultura y turismo de España, que le permite a sus egresados ser también bachilleres españoles.

Actualmente tiene dos sedes. En Prados del Norte funciona primaria y bachillerato y en la sede campestre Arroyohondo, se encuentra Preescolar y se desarrollan allí, múltiples actividades deportivas. Ambas son instalaciones amplias, modernas y cómodas en donde la infraestructura se encuentra distribuida en tres grandes espacios: oficinas, salones y zona verde, incluyendo biblioteca, salón auditorio, oratorio, amplios jardines, coliseo, oratorio, restaurante, tienda, etc. Ofrece 2 jornadas: jornada de los grados de primaria (7:30 am y 1:00 pm) y jornada secundaria (7:00 am y 2: 00 pm).<sup>1</sup>

En cuanto a la caracterización poblacional de sus estudiantes, son niños entre los 6 y 7 años (máximo). Ubicados en un salón de clases por 20 estudiantes, 25 máximo. En su mayoría, sus familias son profesionales, empresarios y empleados administrativos de empresas. Algunos niños,

---

<sup>1</sup> La presente información aquí mencionada fue tomada de la página web de esta institución: <http://www.colegiohispano.edu.co/web/index.php/hispano/video-institucional>, maestros y directivas que trabajan en ambos colegios.

han cursado no solo transición, sino también pre jardín y jardín en el mismo colegio. Viven en barrios ubicados en el norte de la ciudad, cerca al colegio, tales como Vipasa, La flora, Prados del norte, la campiña, chipichape, etc.

## **2.3. Marco conceptual**

### **2.3.1. Oralidad**

Uno de los fundamentos comunicativos es la expresión oral. A través de ella (pero no sólo con ella) los actores sociales expresan deseos, sentimientos, intereses, propuestas, entre muchas otras cosas, lo cual, necesariamente, implica la interacción con otro u otros, sujetos e interlocutores válidos.

Las culturas orales producen, efectivamente, discursos de gran valor artístico y humano, los cuales pierden incluso la posibilidad de existir una vez que la escritura ha tomado posesión de la psique. No obstante, sin la escritura la conciencia humana no puede alcanzar su potencial más pleno, no puede producir otras creaciones intensas y hermosas. En ese sentido, la oralidad debe y está destinada a producir la escritura. (Ong, 2006)

De igual manera, este autor propone que hay dos clases de oralidad: la primaria y la secundaria. Es decir, cuando el hablante no tiene conocimiento de la escritura y cuando el ejercicio de hablar está ligado (e incluso determinado) por la escritura para expresar su validez (en Barrera y Reyes, 2016, p. 35). Puesto que ambas actividades son concomitantes, en primer lugar, hay que referirse al lugar de la oralidad en la infancia, crucial para el desarrollo posterior del ser humano: “[...] el niño debe adquirir una serie de habilidades que le permitirá familiarizarse con el uso del lenguaje para expresarse e interactuar, poniendo en práctica todo aquello que ha ido transformando con el transcurrir de los años y que lo llevará a organizar todo un mecanismo para dominarlo.”

(Barrera y Reyes, 2016, p. 36). Es decir, que en esta etapa se manifiestan los elementos que posteriormente empiezan a formar o caracterizar nuestras relaciones con el mundo.

Ahora bien, para efectos de la presente investigación, se tiene que la oralidad en los niños que hacen parte de los grupos de estudio es su medio de comunicación fundamental, ya que aún no poseen o desarrollan elementos complejos de escritura. Por lo tanto, se hará énfasis en este proceso, en las relaciones que a través de éste se establecen con los pares y en las formas de asignación (por ejemplo, a través de deícticos) que establecen los niños con todo lo que les rodea. Sin embargo, como lo sostiene González (2011), la oralidad se despliega en tres dimensiones: espacio, tiempo y personas con quienes hay interrelación (p. 28), por lo cual es preferible hablar de varias *oralidades* (Contreras, 2011) y, en ese sentido, los niños han de ser orientados en diversas formas de comunicarse verbalmente (González, 2011). Hay que tener en cuenta, además, las diferentes formas de expresión verbal que, como estrategias de comunicación, desarrollan otros niños (códigos específicos particulares que manejan grupos de pares, deformaciones en la pronunciación, entre otras), lo que hace ciertamente más compleja la aproximación a estas prácticas.

Por otro lado, la referencia al contexto inmediato en el que se enmarca esta investigación, que es el aula de clases, debe incorporar el elemento de la relación enseñanza – aprendizaje. Por lo tanto, la figura del maestro, como interlocutor, juega un papel fundamental en la valoración de la oralidad, pero también como orientador en la construcción de un discurso cohesionado y coherente que permita a los hablantes expresarse de acuerdo a lo que están pensando (De Luzán, cómo se citó en Quiles, 2005, p. 82). Todos los elementos que se entrecruzan implican que los modos de elaboración del discurso en el aula también están mediados por el contexto social que incide en su producción. Y que al propiciar o iniciar interacción a través de la oralidad se participa

en un juego en el que se anticipan las intencionalidades del otro, así como se conforman las propias: una relación de poder, si se quiere, pero fundamentalmente una tensión en la que los actores sociales están plenamente considerados.

“Tengo que percibir algo en la mente del otro con lo cual mi enunciado propio pueda relacionarse. La comunicación humana nunca es unilateral. Siempre requerirá no sólo una reacción, sino que se configurará y obtendrá su contenido por una respuesta previa”. (Ong, 2006, p. 171)

En ese orden de ideas, lo que se puede considerar es que esos anticipos o reacciones previstas en el otro hacen parte de un acervo cultural que expresa las relaciones que tiene el hablante con el mundo, más aún, las representaciones que éste tiene acerca de cuanto lo rodea. Dichas percepciones también son indicadores del lugar en el mundo de los individuos, quienes en su proceso de socialización van generando una identidad. En otras palabras, que el lenguaje, manifestado en este caso desde la oralidad, remite a la construcción de una experiencia en los niños.

“El ser humano recibe la influencia del lenguaje aún antes de nacer y a partir de este momento empieza a apropiarse de los procedimientos para significar a través del lenguaje. Pueden identificarse distintas etapas que manifiestan la relación que el niño establece entre su propia experiencia y la de los demás, comunicada y expresada por intermediación de la palabra, como representación del mundo”. (Gutiérrez y Rosas, 2008, p. 26).

Así las cosas, se puede denotar que la oralidad en niños se integra a otros espacios de representación del mundo y que, si bien sus elementos constitutivos pueden ser compartidos por

los hablantes, también, en el proceso de socialización de los grupos humanos, genera unas estrategias de reproducción cultural y social cuyas primeras formas de institucionalización son, la familia y la escuela (esto es, el sistema educativo).

### **2.3.2. Representaciones sociales**

Las representaciones sociales, son elaboradas por los seres sociales para relacionarse y se despliegan en pleno proceso de socialización y generan otros tipos de acción social como los roles o las prácticas socioculturales. En pocas palabras, son uno de los insumos de la identidad de los individuos, en la que también se funda la pertenencia a un grupo humano. A partir de las representaciones sociales, por ejemplo, se establecen las imágenes de los otros, de las instituciones, de los espacios. De igual manera, se define lo que es diferente a cada sujeto o situación social, así como las pautas de identificación con lo propio. Dicho de otra manera: las representaciones sociales permiten elaborar la idea de lo propio y lo ajeno, en términos generales. Así, las Representaciones Sociales determinan las dinámicas colectivas en función de ciertos elementos de poder y, desde luego, las instituciones. Por lo cual, vale la pena acercarse a la naturaleza social de este concepto para establecer unos acuerdos mínimos referidos a su tratamiento:

Las representaciones están inscritas en los pliegues del cuerpo, en las disposiciones que tenemos y en los gestos que realizamos. Forman la sustancia de ese habitus del que hablaban los antiguos, que transforma una masa de instintos y órganos en un universo ordenado, en un microcosmos humano del macrocosmos físico, hasta el punto de hacer que nuestra biología aparezca como una sociología y una psicología, nuestra naturaleza como una obra de la cultura. Enraizada así en el cuerpo, la vida de las representaciones se revela como una vida de memoria. (Moscovici y Hewstone, 1986, pp. 708 – 709)

Es decir, que el ser humano desde el momento de su nacimiento elabora Representaciones Sociales al asignar un sentido a todo aquello con lo que se rodea. En palabras de Araya (2002), “Cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto” (p. 11). Pero, evidentemente, no sólo adelanta ese ejercicio con las cosas, sino con los espacios y las personas. Al conformarse en la subjetividad, no obstante, las representaciones sociales están provistas de una carga social firme, pero cuya imagen puede cambiar con el paso del tiempo. Es decir, que esas representaciones se pueden transformar de acuerdo con situaciones, hitos o experiencias claves en la vida de quien las elabora, pues en la permanente interacción con el mundo y con su entorno, se fijan diversos parámetros de comunicación que en momentos específicos de cada trayectoria biográfica fortalecen el proceso de constitución de las Representaciones que, invariablemente se basan en el sentido común.

Es decir, las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común. (Araya, 2002, pp. 11-12)

En el asunto de la realidad circundante hay que observar de manera detenida cómo interviene el proceso de socialización de cada individuo, pues ya se está hablando de la incidencia de las instituciones: la familia, la escuela, los grupos de amigos, la iglesia. Todas aquellas formaciones sociales que de varias formas acogen al individuo también aportan en la construcción del ser, de su lugar en las relaciones sociales y, por extensión, de sus representaciones. En ese sentido, vale la pena acotar el rol de la escuela en general y de los docentes en particular: los estudiantes se

desplazan tempranamente de su primer núcleo socializador, la familia, y pasan a la escuela, donde reciben los elementos considerados transversales en su formación individual y ciudadana. Asimismo, es un espacio de amplios elementos de socialización, donde su proyección social se ensancha; conoce más personas de su edad, siente otro tipo de autoridad (el o los docentes), debe seguir reglas análogas a las de su hogar. Pero en todo caso es un espacio distinto, lo que implica algunos cambios en su rutina, pero también un lugar en el cual se consolidan, a través de esas interacciones, los mecanismos sistemáticos que harán parte de la conformación objetiva de las representaciones sociales, que materializan la realidad cognoscible en una realidad concreta y apropiada por parte del sujeto (Araya, 2002).

Valga decir, además, que una de las sustancias de las representaciones sociales, en términos de la comunicación, es el lenguaje. Lo dicho y lo no dicho, lo gestual, lo actos de habla se entroncan con los sentidos asignados a personas, cosas u objetos dentro de las aulas de clase. Con la palabra se designan muchas cosas, con el lenguaje corporal también: deseos, señalamientos, expectativas, es decir, toda una realidad que se nombra con base en el proceso de socialización de cada individuo, por lo cual las representaciones sociales también se dinamizan en la escuela. De allí que las representaciones se construyen, en parte, también con el lenguaje. Es decir, hay un vínculo muy fuerte entre el lenguaje (que asigna) y las representaciones sociales (que materializan, organizan y clasifican lo asignado) en el amplio marco de un contexto en el cual también se inscriben otros elementos de clasificación y que notoriamente influyen en las relaciones: la estratificación social.

### 2.3.3. Construcción de Sentido

Si hay una atribución de significados en un contexto es porque hay una imagen o idea del otro o los otros, que inicialmente está configurada desde el lenguaje: “La codificación de un «potencial de conducta» en un «potencial del significado», es decir, como un medio de expresar lo que el organismo humano «puede hacer» en interacción con otros organismos humanos, transformándolo en lo que «puede significar».” (Halliday, 1994, p. 33). Los referentes sociales (padres, escuela, grupos de pares, instituciones), en este caso, juegan un rol fundamental, dado que son las primeras influencias en los niños. Las imágenes también participan de ello, porque crean otro lenguaje con el que los niños interactúan de manera permanente, por lo que se puede considerar que la red social que se teje en la construcción de sentido es la expresión ideológica fundamental de los contextos en que se desarrollan las relaciones sociales.

La construcción de sentido genera el intercambio de acciones racionales con respecto a fines, expresándose en un contrato, en el que los participantes de la comunicación responden a la influencia de su contexto, recrean imágenes (representaciones) de lo que viven y vinculan interlocutores válidos para transmitir la carga ideológica de lo que elabora respecto a su entorno. A su vez, se mueve en esa tensión entre la subjetividad y el espacio social. En el primer componente, la producción de sentido, en este caso, en el campo escolar ha de estar involucrado en una pedagogía integral, consciente desde el ejercicio profesoral, en términos de reconocer la individualidad y los dispositivos más particulares en cada uno de los estudiantes.



El educador debe ser consciente de sus límites: por más que lo intente, no logrará jamás comprender perfectamente la naturaleza del educando, sin preguntarnos todavía si el mismo educador se conoce a sí mismo. En una pedagogía de sentido no se pueden llevar todas las personas por el mismo camino, ni cortarlas por el mismo patrón ya que es necesario dejar espacio para la peculiaridad de cada uno. (Londoño, 2010, p. 51)

Es ahí donde se evidencia, en segundo lugar, el entorno y su carga ideológica que determinan en gran medida la producción de sentido o de significado que, según Díaz, Guber, Sorter y Visacovsky (1986), adquiere su forma básica en “formas ideales” (p. 118), esto es, ideas fijas que devienen representaciones sociales lo suficientemente consolidadas para constituirse como hegemónicas incluso en diferentes actores sociales o contextos.

Los sentidos no existen por sí solos, de manera autónoma, sino como productos sociales sustentados por los sujetos. Por eso deben analizarse *siempre* en uso y en el seno de procesos concretos. La producción social objetiva de sentidos los hace aparecer como *abstractos* y *generales* pudiendo representar, en principio, las mismas significaciones para distintos sujetos sociales. (Díaz, et. al., 1994, p. 119)

Con respecto a lo anterior, la precisión de esas significaciones en cada hablante es posible, precisamente, a través del lenguaje que se incorpora a las prácticas culturales cotidianas de los hablantes, pero que en la escuela está encaminado a un propósito fundamental. Bourdieu (1985) hace una lectura de la relación entre lenguaje, docentes y escuela que hace George Davy, entroncada con la pertenencia a una nación y su idea fundamental.

El (el maestro) actúa diariamente a través de su función sobre la facultad de expresión de cualquier idea y emoción: actúa sobre el lenguaje. Al enseñar a los niños la misma lengua, una, clara e inamovible, niños que sólo la conocen confusamente o que incluso hablan

dialectos o jergas diversas, les induce ya naturalmente a ver y sentir las cosas de la misma manera; y trabaja en la edificación de la conciencia común de nación (Davy, cómo se citó en Bourdieu, 1985, pp. 22-23)

Quiere decir esto que en la adquisición de la oralidad, desde los rudimentos que identificó Davy, los niños también nombran el mundo y se representan en él.

La dialéctica permanente entre el contexto y el hablante es una condición ineludible para que el lenguaje se despliegue en todas sus posibilidades discursivas y comunicativas. Las interacciones de los actores con su contexto también incluyen, desde luego, la relación establecida con los diferentes tipos de textos, antes de la cual, según Charaudeau (2006) ya hay un indicio de construcción de sentido: “Una parte del sentido es construido antes de entrar en la especificidad de un texto y esto es el resultado del contrato de comunicación que además predetermina, en parte, los actores del intercambio” (p. 42).

Para el presente trabajo, se reitera en la necesidad de reconocer, por parte del docente y de la comunidad, en la oralidad de los educandos aspectos fundamentales de su realidad como las construcciones de sentido que hacen los niños en sus producciones orales. Ahora bien, la incorporación de uno o más hablantes, en donde la acción comunicativa es recíproca, también requiere de unas condiciones para que la construcción de sentido sea efectiva y para que el contrato de comunicación evidencie el proceso que va desde el establecimiento del sentido hasta su definición, a lo que Charaudeau (1992) denomina la *co – construcción de sentido*.

La noción de “contrato de comunicación” [...] es fundamental en cuanto que ella define el acto del lenguaje como dependiente de un conjunto de condiciones de realización que determinan en parte tanto el proceso de producción como de interpretación. Estas condiciones conforman un acuerdo de co – construcción de sentido entre dos sujetos que requieren una

*competencia psico-socio-lingüística*. Y como esta competencia supone, ella misma, un reconocimiento recíproco del saber que está en juego (el propósito), de la relación de poder que se instaura entre ellos (las identidades) y de los comportamientos posibles (las instrucciones de los roles discursivos), se puede decir que la noción de contrato es constitutiva de la comunicación lingüística. (p. 45)

Así las cosas, imbricados los elementos de la oralidad que se manifiestan incluso desde la primera infancia, se pueden denotar qué dispositivos de reproducción cultural y de construcción de sentido empiezan a emerger en los constructos discursivos de los hablantes y la carga ideológica de sus asignaciones correspondiente, como ya se anotó, con la imagen que ellos tienen del mundo.

Las diferencias de sentido vinculadas con el contexto en el que habitan los hablantes denotan diferentes ámbitos. Pero, en el ámbito socioeconómico de las familias, expresan los niveles de acceso a los medios de producción, de comunicación y de administración, a la tecnología y, por supuesto, manifiestan el grado de satisfacción con las necesidades básicas de vida (educación, salud, vivienda, empleo, recreación). Todo un entramado de unidades sociales desde las cuales los hablantes construyen sus códigos de comunicación. A partir de allí se puede comprender de mejor manera cuál es el espacio de representación de la oralidad del grupo de niños abordado para este trabajo, que expresa asimismo el universo de vínculos entre varios agentes y prácticas que el propio Charaudeau (2014) identificó en el contrato de comunicación:

[...] la relación que se establece entre la identidad social de quien habla (o escribe), la de su público, el papel que debe desempeñar y el tipo de discurso que debe tener, todo ello en función de la situación de comunicación en la que se encuentra. (p. 14)

Elementos que en la oralidad están presentes y que son unidad de análisis del presente trabajo, sin perder de vista el rol de la investigadora / docente como mediadora y orientadora (e interlocutora, en ciertos momentos) de un proceso que puede revelar, en las diferencias de sentido, las connotaciones culturales y políticas de las asignaciones del mundo social de los niños.

#### **2.3.4. Nivel socioeconómico**

Aunque las lecturas clásicas sobre estratificación social están vinculadas con la conformación de clases sociales y su posibilidad de acceder a los medios de producción o administración, también se reconocen nuevas perspectivas orientadas a reconocer las clases sociales, por ejemplo, con base en sus prácticas y gustos culturales. En uno u otro caso, las dinámicas asociadas a la estratificación están determinadas por la trayectoria del mercado y la movilidad laboral que son altamente diferenciadas y que expresan los sectores en los que se concibe, en términos generales, la estructura social. Por supuesto, no hay que confundir estratificación con la pertenencia a una clase social, pero sí puede dar luces sobre las relaciones de poder que se establecen en una sociedad, los comportamientos y los comunes denominadores entre miembros de una misma clase. Son esas diferenciaciones las que permiten aproximarse a una definición en torno a los estratos sociales.

La estratificación puede definirse como *las desigualdades estructuradas entre diferentes agrupamientos entre individuos*. Resulta útil concebir la estratificación como los estratos geológicos de las rocas sobre la superficie de la tierra. Las sociedades pueden verse como compuestas por «estratos» en una jerarquía, con los más favorecidos en la cima y los menos privilegiados más cerca de la base. (Giddens, 1995, p. 247)

Las visiones del mundo también se condicionan de acuerdo con la estratificación. Las brechas sociales se amplían en una sociedad en la que las relaciones de mercado son las que ponen las pautas de consumo, aunque no necesariamente la capacidad adquisitiva para ese consumo. La estratificación social también se proyecta en el sector público y en el privado a través de las instituciones sociales, afirmándose allí donde la oferta de bienes y servicios tiene mayor o menor presencia a lo largo de las demandas de clase. Como es de suponer, estas diferenciaciones implican la presencia de conflicto por el posicionamiento social, pero también ha de proveer los mecanismos del consenso para equilibrar el flujo constante de los actores sociales. Dichos mecanismos se aprehenden, sobre todo, en las instituciones educativas, en cuyos *ethos* debe privilegiarse el respeto a la diferencia, que no se debe confundir ni relacionar taxativamente con los aspectos más negativos de las desigualdades sociales (Ramos y Rivière, 2017), que profundizan las brechas sociales y detienen, mediante algunas estrategias sociales desplegadas por quienes están en la cúspide de la pirámide, los procesos de desarrollo social efectivo.

Así las cosas, la estratificación social también provee algunas herramientas para elaborar representaciones sociales, pero sobre todo, generan escenarios en los que esas representaciones se materializan, diferenciando por estratos la manera de ver y concebir el mundo, por extensión, de recrearlo. Como quiera que las diferencias inherentes a ello son incluso necesarias para generar procesos de comunicación, es en la escuela donde el encuentro de esas diferencias debe enriquecerlas para cohesionar socialmente a los estratos, no para alejarlos. Las escuelas son el

núcleo de acercamiento dialéctico de las diferencias para asumir la otredad como un capital cultural desbordante de potencialidades hacia la construcción de tejido social.

## **2.4. Marco teórico**

Para el presente marco teórico se abordaron fundamentalmente tres perspectivas teóricas. La primera desde Patrick Charaudeau desde sus aportes a la semiolingüística; la segunda retomando a María Cristina Martínez en el ámbito socio-enunciativo y la tercera, con Emile Benveniste desde una perspectiva enunciativa.

### **2.4.1. Perspectiva semiolingüística**

Los acercamientos a esta perspectiva que da importancia a la lingüística como a la semiología han estado enmarcados en el campo de la semiolingüística, Mantilla (Cómo se citó en Charaudeau citado por Escamilla (1998) quien dice que "Una sociología del lenguaje en la medida en que busca dar cuenta de los fenómenos del lenguaje como resultado de la puesta en escena de un sujeto que a la vez es un ser sociológico y un ser social"(p. 14) La semiolingüística es una rama de la lingüística.

En este trabajo de investigación la comunicación y específicamente la forma de comunicación que guía el mismo, está mediada por el intercambio, por la interacción entre la maestra y los niños. Charaudeau (1995) sostiene que:

“En el análisis del discurso, la semiolingüística puede ser denominada. Semio-, de <semiosis>, evoca que la construcción del sentido y su configuración se hacen a través de una relación forma-sentido (en diferentes sistemas semiológicos), bajo la responsabilidad

de un sujeto con una intencionalidad, en un marco de acción y con un proyecto de influencia social; lingüística recuerda que esta forma está principalmente constituida por una materia de lenguaje -la de las lenguas naturales- que, por su doble articulación, por la particularidad combinatoria de sus unidades (sintagmático-paradigmática, con varios niveles: palabra, frase, texto), impone un procedimiento de semiotización del mundo diferente del de otros lenguajes”. (p.12)

Bermeo (cómo se citó en Chararaudeau, 1995) plantea que “en efecto, la semiolingüística considera el lenguaje verbal como modelo o punto de referencia para los demás sistemas. Se asume, por ende, que las lenguas naturales son los únicos sistemas a los cuales son traducibles los demás sistemas semióticos” (p. 40)

En suma, la perspectiva semiolingüística que enfatiza principalmente en los principios de organización estructural y estratégica que se articulan en el acto de comunicación, y que llevan a Charaudeau a sostener que el sentido es, más específicamente, el resultado de una coconstrucción entre el sujeto comunicante y el sujeto interpretante, pero que entre uno y otro fluctúa el *texto*, producto terminado, pletórico de efectos de sentido, son consideraciones importantes porque al poner el autor el acto de comunicación como el eje central en torno al cual elabora todo su programa investigativo, propone un modelo de estructuración del mismo desde diferentes niveles, que sin duda nos proveen de categorías de análisis para poder poner en escena algunos de recursos lingüísticos que caracterizan a las producciones orales de los niños.

Ahora bien, en este proceso de construcción de sentido, que se destaca en esta perspectiva y que es un concepto muy valioso para este trabajo de investigación, es importante decir que quien

habla comunica. Al hablar expresa saber, conocimiento, designa, indica, interpela, estimula e interactúa con los otros. Y lo hace de manera consciente. Charaudeau 1992, define este proceso desde una mirada más abarcadora:

“Comunicar es proceder a *poner en escena*; de la misma manera que un director de teatro utiliza el espacio escénico, los decorados, la luz, el sonido, los comediantes, un texto, para producir unos *efectos de sentido* para dirigirse a un público que él imagina. En la comunicación, el locutor - ya sea que hable o escriba- utiliza los componentes del dispositivo en función de los efectos que desea producir en su interlocutor” (p. 634)

Pues bien, este acto de comunicación, desde cualquier punto de vista, subyace en medio de un contexto que lo significa. Es aquí, donde el sujeto hablante decide qué tipo de relación quiere instaurar con su destinatario.

Así mismo, Charaudeau (1992) plantea 3 componentes en este dispositivo de comunicación, que son: la situación de comunicación, los modos de organización del discurso y las categorías de la lengua. Sin embargo, para el interés de este trabajo nos centraremos en los dos primeros y en otros planteamientos importantes del autor.

### ***Situación de comunicación***

Desde el surgimiento de la semiolingüística y el análisis del discurso se habla de que el acto comunicativo es un acto situado en circunstancias concretas, pero como afirma Charaudeau, no puede confundirse la “situación” comunicativa con el “contexto”, ya que ambos conceptos, aunque guardan similitudes, implican cosas diferentes. Para él, una situación comunicativa es el acto de uso del lenguaje donde intervienen como mínimo dos participantes. Es decir, es ese espacio físico y mental donde se desarrollan los actos comunicativos, espacios donde se pueden observar, además,



el lenguaje gestual de los actantes. Mientras que el contexto se refiere al entorno textual de una palabra o de una secuencia de palabras.

Charaudeau (2009) propone esta situación de comunicación como "un objeto de intercambio entre dos instancias, una de enunciación y otra de recepción, cuyo sentido depende de la relación de intencionalidad que se instaura entre ellos". (pág. 286). Esto alude al acuerdo legitimado entre los hablantes en torno al sentido de lo enunciado en relación a lo comprendido, lo aprehendido y lo asumido de normas, instituciones y escenarios que se comparten y delimitan todo acto comunicativo, es decir, las condiciones en las cuales éste se desarrolla en un espacio de comunicación que, a su vez, involucra al espacio externo (lo social) como a los escenarios de interacción cotidiana del hablante en lo doméstico, por ejemplo. En ellos, se posiciona el sujeto comunicante, con su carga social y subjetiva que transmite un mensaje, es decir, el sujeto que enuncia hacia un destinatario que funge como interlocutor en el que también se inscribe un proceso de socialización.

Esta situación de comunicación no sólo la configuran los participantes, sino también, todo su proceso de socialización y de las interrelaciones de ellos con el espacio en donde se desarrolla la situación. En todo caso, la persona que habla se dirige a otra de quien tiene una imagen y a su vez, espera haber creado una idea de sí misma en esa persona, a partir de la cual transmitir el sentido de lo enunciado, ciertamente, constituye una ventaja sobre el otro, dado que el acto comunicativo también es una manera de favorecer una representación social, en este caso, del enunciador.

El cómo imponer su persona de sujeto hablante al otro responde a la necesidad que el sujeto hablante tiene de que se le reconozca como una persona digna de ser escuchada (o leída), ya sea porque se le considera creíble, ya sea porque se le puede otorgar

confianza, o bien porque representa un modelo carismático que convoca al sujeto receptor a que se identifique con el sujeto hablante. Eso supone que este último tiene que construir una imagen de sí mismo que tenga un cierto poder de atracción sobre el interlocutor o su auditorio. (Charaudeau, 2011, p. 7)

Se debe agregar que resulta necesariamente una relación de poder, es decir, de quien enuncia sobre su o sus interlocutores, quienes reciben una previsión del carácter del hablante y, desde luego, generan una aceptación de esta persona. Pero de todas maneras, como lo acota Charaudeau, esta imagen es impuesta (de ahí el elemento del poder): la aceptación más el sentido son asumidos, más no necesariamente la interpretación de lo que se dice, puesto esto depende, como ya se ha visto, de otros factores. Valga decir, además, que el enunciado no deja de ser una representación de algo, creada a partir de la interacción del hablante con personas y cosas en determinado entorno. Lo que transmite, en tanto que carga ideológica, manifiesta la tensión permanente que se presenta no sólo para construir el discurso, sino la propia identidad.

[...] al llegar al mundo, quedamos inmediatamente inmersos en un océano de palabras, no de palabras que circulan en el aire como angelitos que anuncian nuestro advenimiento, sino palabras encarnadas en seres humanos, seres humanos que durante nuestra vida habrán de constituir ese “otro yo mismo” con/contra el cual habrá que luchar para construir la propia identidad (Charaudeau, 2003, p. 201)

En última instancia, lo que el enunciador comunica es su identidad inserta en la imagen subjetiva del mundo, de manera consciente, desde una posición de poder que si bien es intercambiable dentro del acto comunicativo, queda evidente en primera instancia cuando intenta imponer su imagen. En consecuencia, hay un espacio donde la acción comunicativa se despliega y permite la interacción de los actores, espacio en donde se construye sentido y se muestran las

representaciones de una realidad que converge en dos escenarios institucionales, básicamente: la escuela y la familia. De esta manera, se crean las condiciones para que uno o varios discursos se configuren finalmente y que, en suma, se imponen como desafíos al hablante.

En otras palabras, uno habla (o escribe) organizando su discurso en función *de su propia identidad, de la imagen que uno tiene de su interlocutor, y de lo que ya ha sido dicho antes*. Así, para obtener que su interlocutor ejecute cierta acción, uno podrá, en función de todas esas circunstancias, “darle una orden” (“¡Facilitame un bolígrafo para firmar!”), “hacerle una petición” a través de una pregunta (“¿Podrías facilitarme un bolígrafo para firmar?”), “hacer una constatación con asombro” (“Miércoles, no tengo bolígrafo para firmar...”), incluso “contar” una historia o una anécdota para estimularlo a actuar (“Érase una vez un empresario que no tenía bolígrafo para firmar...”). (Charaudeau, 1992, pp. 8-9)

De lo que se puede concluir que la interlocución también localiza y construye a otro, que asimismo hay un proceso de construcción y transmisión de asignaciones, es decir, de significados de lo que se percibe. A través del lenguaje, que es también una herramienta para nominar y reconocer al otro, quien habla crea su universo en permanente retroalimentación de elementos que le son dados del exterior por medio de sus significantes sociales inmediatos. Ahora, a esta situación de comunicación involucra le subyace un contrato de comunicación.

### ***Contrato de comunicación***

Las condiciones de una situación de comunicación, se estructuran en un contrato de comunicación, el cual precede toda producción de lenguaje. Charaudeau (1993) explica que el contrato de comunicación “*son las condiciones sico –sociales que integran los diferentes tipos de situación de intercambio*”. En otras palabras es un conjunto de restricciones, de

convenciones lingüísticas, que tiene que ver con el comportamiento, el discurso y la manera de hablar, las cuales rigen la situación de comunicación.

[...] cuando un sujeto quiere intervenir en una interacción, sea la que sea, (monolocutiva o interlocutiva) se le presentan –de manera variable según las condiciones contractuales del intercambio- tres tipos de problemas: (i) ¿cómo empezar a hablar, es decir, fundamentar en intención su acto de palabra frente al otro? (ii) ¿cómo situarse con respecto al otro y qué tipo de relación establecer con este? (iii) ¿cómo elegir, organizar y «problematizar» el contenido de lo que se va a expresar? (Charaudeau, 2004, p. 39).

Esta interacción prefigura dos elementos presentes en el acto comunicativo, por extensión, del acto lingüístico: la intencionalidad y la imprevisibilidad. La primera, dependiendo del contexto en que se enuncia, es lo que se expide en un espacio de restricciones, esto es, lo que puede o debe ser dicho (Crespo, 2013). Por su parte, la imprevisibilidad, no obstante el acto lingüístico es un acto racional, también tiene un componente de incertidumbre, ya que “el sujeto interpretante [...] percibe e interpreta el contrato y las estrategias a su manera, la cual puede no convenir con lo esperado por el sujeto comunicante [...]” (Crespo, 2013, p. 61).

### ***Enunciación, modalización y modalidades.***

#### ***Enunciación***

La enunciación permite al hablante situarse en referencia al otro, esto es, determinar bien qué se dice y cómo se dice y asimismo identificar el lugar de enunciación de quien habla. Esto es, como el sujeto se apropia de sus discursos.

De acuerdo con la perspectiva semiolingüística de Charaudeau, él entiende por enunciación: “el acto que consiste en utilizar los elementos de la lengua para ponerlos en discurso, lo cual explica

que la enunciación haga parte del discurso (Charaudeau, 1992, p. 3). Ahora bien, este acto tiene tres funciones concretas: “Establecer una relación de influencia entre locutor e interlocutor, revelar el punto de vista del locutor y testimoniar la palabra de un tercero” (pp. 3-4).

[La primera, es cuando el sujeto hablante enuncia su posición en relación con su interlocutor, haciéndolo visible y asignándole un rol determinado, es decir, el locutor actúa sobre el interlocutor. En la segunda función, el sujeto hablante asume una posición, da un punto de vista en relación a lo que dice con el mundo. Sin que el interlocutor esté implicado en ella. Finalmente, en la última función “El sujeto hablante se borra de su acto de enunciación y no implica al interlocutor. El testimonia la manera como los discursos del mundo (el tercero) se le imponen a él” (Charaudeau 1992).

Charaudeau (1992) menciona que a estas tres funciones, las integran a su vez tres componentes:

1. La "relación del locutor con el interlocutor"
2. "La relación del locutor con lo dicho" (o con el propósito o intención)
3. La "relación del locutor con un tercero"

En el primer componente, el locutor reconoce su posición ante el interlocutor, es decir, lo involucra haciéndolo participe y otorgando respuesta durante el acto comunicativo. El segundo, plantea la relación del locutor, con lo que dice, con lo que opine del mundo, sin reconocer al interlocutor, es decir, no es participe ni toma posición de lo dicho. Finalmente, el tercero, “El sujeto hablante se borra de su acto de enunciación y no implica al interlocutor” (Pág. 649)

Ahora bien, Charaudeau (1992) reconoce que los procedimientos de la construcción enunciativa, son de dos órdenes:

*De orden lingüístico*, se trata de los procedimientos que explican los diferentes tipos de relaciones del acto enunciativo, a través de los procesos de modalización del enunciado.

*De orden discursivo*, se trata de los procedimientos que contribuyen a poner en escena los otros Modos de organización del discurso (descriptivo, narrativo, argumentativo).

Haciendo parte de esta enunciación, él distingue entonces, el concepto de modalización.

*Modalización y modalidades.*

*La modalización* es una categoría de lenguaje que reúne todos los procesos estrictamente lingüísticos que permiten expresar explícitamente el punto de vista del hablante. Es una categoría conceptual que permite poner de manifiesto las posiciones del sujeto hablante en el discurso. Aquí, utiliza actos locutivos, y cada acto enunciativo tiene modalidades. Por modalización, Charaudeau (1992) entiende:

“la modalización se compone de un cierto número de actos enunciativos de base que corresponden a una posición particular- y en consecuencia a un comportamiento particular- del locutor en su acto de locución. Esos actos serán llamados: Actos locutivos y las especificaciones de esos actos (subcategorías): Modalidades enunciativas” (p.572)

Así pues, estas modalidades que se presentan en esta perspectiva, son de gran interés para este trabajo porque algunas de ellas, constituyen las categorías y las subcategorías de las tablas de análisis propuestas. Es importante decir entonces, que los actos locutivos y las modalidades

se hallan, pues, en una relación de encadenamiento; por eso toda *modalidad* implica *acto locutivo*. Veamos entonces cada acto locutivo y las modalidades que los componen.

**Actos locutivos.** Los actos locutivos, existen en tres tipos: alocutivos, elocutivos y delocutivos.

A su vez, estos actos tiene sus respectivas modalidades, las cuales le subyacen:

1. *Actos alocutivos.* “El locutor *implica* al interlocutor en su acto de enunciación y le impone el contenido de su intención (propósito)” (Charaudeau 1992, p, 574).

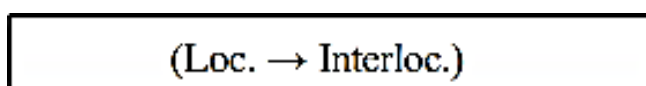


Figura 1. Actos alocutivos. Fuente: Charaudeau (1992)

### 1.1 Modalidades alocutivas

Respecto a los actos alocutivo, el autor distingue las siguientes modalidades las cuales involucran al locutor y al interlocutor, y especifican la manera en que el locutor impone una propuesta al interlocutor. Ellas son:

La interpelación, el mandato, la autorización, la sugerencia, la prohibición, la proposición, la interrogación y la petición. Sin embargo, para el caso concreto de este trabajo, tomamos todas excepto: el mandato, la prohibición y la petición.

*La interpelación.* Señala en el enunciado la identidad de un ser humano (o de un ser cualquiera considerado como tal). Los términos de identificación pueden ser reagrupados en tres clases:

-La identificación de la relación de conocimiento:

\_La identificación de la relación social

\_La identificación apreciativa de la relación afectiva: en el mismo instante en que el interlocutor es apelado, es calificado de manera positiva o negativa.

*La autorización.* Es la forma imperativa en situación de respuesta a una demanda o de incitación a actuar.

*La sugerencia.* Es una proposición como medio para mejorar una situación.

*La proposición.* Plantea en su enunciado una acción a realizar que tiene como objetivo proponer un beneficio.

*La interrogación,* son expresiones en forma interrogativa que pueden llevar a:

-La pregunta de identificación de un actante: el agente (Quién), el paciente (Qué, A quién), el destinatario o beneficiario (A quién, Para quién), el auxiliar (Con quién).

-La pregunta de identificación de una acción (Qué)

-La pregunta de identificación de una causa (Porqué)

-la pregunta de identificación de un espacio (Dónde)

-La pregunta de identificación de un tiempo (Cuándo)

-La pregunta de identificación de una calificación (Cómo)

-La pregunta de identificación de una cantidad (Cuánto).

**2. Actos elocutivos.** “El locutor sitúa su intención en relación con el mismo, en su acto de enunciación. Él *revela* su propia posición en cuanto a lo que dice” (Charaudeau 1992, p, 575)



Figura 2. Actos elocutivos. Fuente: Charaudeau (1992).

En este caso el discurso recae sobre sí mismo, no recae al otro. Es decir, inscribe el yo. Son discursos en primera persona.

### 2.1. Modalidades elocutivas

Las modalidades elocutivas no involucran al interlocutor en el acto de locución. Especifican la forma en que el hablante adopta su posición con respecto a lo que dice. Para estas modalidades, el autor distingue las siguientes:

La constatación, el saber/ la ignorancia, la opinión, la apreciación, la obligación, la posibilidad, el deseo, la promesa, la aceptación / el rechazo, el acuerdo / desacuerdo, la aceptación y la proclamación. A pesar de esto, para el interés de este trabajo, las modalidades seleccionadas son: La constatación, la opinión, el deseo y la aceptación / el rechazo.

*La constatación.* Reconoce un hecho a propósito del cual él no puede más que observar su existencia de la manera lo más exterior y objetiva posible.

*La opinión.* Es la información que revela un punto de vista y actitudes o creencia sobre algo. Se pueden dar dos actitudes de creencia: convicción o suposición.

*El deseo.* Son los verbos o perífrasis que expresen deseo, anhelo o exigencia. Ahora bien, cada uno de ellos tiene un propósito:

El deseo: expresa un deseo íntimo sin que sea precisado el agente o la causa que podría colmar ese deseo.

El anhelo: expresa un deseo muy intenso cuya realización se juzga casi imposible o posible pero gracias a la intervención de un agente casi sobrenatural.

La exigencia: expresa un deseo muy intenso en relación con la posición de autoridad del locutor, el cual llama al otro a la sumisión para que sea colmada su carencia.

*La aceptación / el rechazo.* Es una respuesta favorablemente (aceptación) o desfavorablemente (rechazo) a la petición propuesta.

3. **Actos delocutivos.** “El locutor *se deja imponer* el propósito como tal, como si él no fuera absolutamente responsable. Locutor e interlocutor están *ausentes* de este acto que se llama Delocutivo porque aparece como si estuviera desligado de la locución”. (Charaudeau 1992, p, 575).

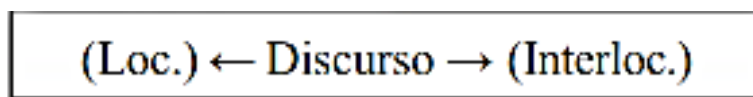


Figura 3. Actos delocutivos. Fuente: Charaudeau (1992)

En estos actos, el locutor y el interlocutor están “borrados”, no se puede explicitar su posición. Son discursos impersonales o referidos. Es discurso ajeno.

### 3.1. Modalidades delocutivas

Las modalidades delocutivas están desligadas del locutor y del interlocutor. Las palabras emitidas existen entre sí y se imponen a los interlocutores en su modo de decir. El autor propone las siguientes modalidades:

*Aserción y discurso citado.* Sin embargo, para el caso concreto de este trabajo solamente nos detenemos en la primera, la aserción.

*La aserción.* Es una manera de expresar una proposición que tiene por verdadera.

Como resultado de estos aportes teóricos desarrollados en esta perspectiva, el autor propone la siguiente tabla donde los sintetiza:

Tabla 1.

*La modalización.* Charaudeau (1992. Pág. 629)

ACTOS ENUNCIATIVOS	MODALIDADES	VARIANTES
ALOCUTIVO	La interpelación	Relación de conocimiento/social/afectivo
		la interdicción
	La orden	
	La autorización	
	La advertencia	Positivo/negativo
	El juicio	
	La sugerencia	
	La proposición	Petición de información/de asentimiento
ELOCUTIVO	La interrogación	
	La petición	
	La constatación	
	El saber/ignorancia	Convicción/Suposición(+_)
	La opinión	Favorable/desfavorable en lo ético, lo estético, lo hedónico, lo pragmático.
	La apreciación	
	La obligación	
	La posibilidad	interna/externa
		interna/externa
	El deseo	Deseo/ anhelo/exigencia
DELOCUTIVO	La promesa	
	La aceptación/rechazo	Confesión/revelación/afirmación
	El acuerdo/desacuerdo	
	La declaración	
	La proclamación	
	La aserción	Evidencia/Probabilidad/etc.
	El discurso referido	Citado/integrado/narrado/alusivo

### Modos de organización

“Los modos de organización del discurso [...] constituyen los principios de organización de la materia lingüística; principios que dependen de la finalidad comunicativa del sujeto hablante: enunciar, describir, contar y argumentar” (Charaudeau, 1992, p. 2).

En el caso de las producciones orales que se estudiaron en este trabajo de investigación, hay que tener en cuenta que, sobre todo, los tres primeros principios se validan inmediatamente, en tanto que el cuarto es un poco menos elaborado. Esta finalidad está directamente vinculada con los elementos de transacción (alteridad, pertinencia influencia y regulación) que el propio Charaudeau (2009) denomina “proceso de semiotización del mundo”. Es decir, que a través de estos mecanismos las personas conocen e interiorizan su universo, para a través del discurso, comunicar la imagen de ese mundo.

Cuando los copartícipes de la comunicación están *presentes* físicamente frente a frente; el contrato permite el *intercambio*; el canal de transmisión es *oral* y el entorno físico es *perceptible* para los dos interlocutores, el locutor se encuentra en una situación en la que puede percibir inmediatamente las reacciones de su interlocutor. Por tanto, queda, en cierta medida, “a merced” de éste; lo cual lo lleva a *anticipar* lo que quiere decir, a *titubear*, a *corregirse* o a *complementarse*. En cambio, puede apoyarse en el entorno físico para designar los objetos que lo conforman, por una parte; por otra parte, puede utilizar entonación, gestos y mímicas para reforzar su expresión (Charaudeau, 1992, p. 5)

Descubrir asimismo el sentido de ese lenguaje no verbal utilizado por los seres humanos es concomitante con el refuerzo de las asignaciones a los enunciados, es decir, a las cosas que ven o que nombran y a las cuales cargan simbólica y políticamente de un sentido.

Pues bien, Charaudeau (2001) abarca tres modos de organización del discurso: Descriptivo, Narrativo y Argumentativo y los define:

“Las estrategias de orden enunciativo remiten a lo que denominé, en mi gramática, los “modos de organización del discurso”: el modo descriptivo que consiste en un saber nombrar y cualificar los entes del mundo, de manera objetivo y / o subjetiva ; el

modo narrativo que consiste en un saber describir las acciones del mundo de acuerdo con la búsqueda de los distintos actantes que en ellas intervienen ; el modo argumentativo que consiste en un saber organizar las secuencias causales que explican los acontecimientos, así como las pruebas de lo verdadero, lo falso o lo verosímil”. (Charaudeau 2001, párr. 38)

Habría que mencionar entonces, la necesidad de profundizar en cada uno de ellos. Sin embargo, para este caso particular, solo nos detenemos en los dos primeros: descriptivo y narrativo.

### ***Modo de organización descriptivo.***

Conforme a Charaudeau (1992), describir es “dirigir una mirada fijadora sobre los seres del mundo para hacerlos existir, nombrarlos y cualificarlos”. (p. 657) El término describir está asociado a la idea de contar, “[...] pues las acciones sólo tienen sentido en relación a las identidades y las calificaciones de sus actantes”. (p.653) El modo de organización descriptivo desde esta perspectiva semiolingüística está compuesto de tres componentes que son a la vez autónomos e indisolubles.: *nombrar*, *localizar*, *situar* - en el espacio y en el tiempo - y *cualificar* que a su vez suscitan procedimientos de identificación, discursivos y lingüísticos.

*Nombrar, localizar-situar, cualificar.*

### ***Nombrar.***

Pues bien, el primero nombrar, es dar existencia a un ser (cualquiera que sea su clase semántica). El componente localizar-situar, según Charaudeau (1992) “[...] es el lugar que un ser ocupa en el espacio y en el tiempo [...]”(p.659) y el último componente de la construcción descriptiva es cualificar que, permite al sujeto hablante manifestar su imaginario, individual y / o colectivo en un juego de conflicto entre las visiones normativas impuestas por los consensos

sociales y las visiones propias del sujeto. Es cualificar al ser para que exista y qué de acuerdo a las propiedades internas se diferencia de los demás y se clasifica.

Ahora, bien, para que el ser humano realice un proceso de descripción donde nombre, localice- sitúe y cualifique necesita de unas bases, que esta perspectiva propone, las cuales plantean una serie de regulaciones, que sin necesidad de expresar exactamente la forma en que deben usarse, están presentes en estos componentes: los procedimientos discursivos. Es decir, que cada componente se implementa mediante una serie de ellos.

*Procesos discursivos.* Al componente nombrar, le suscitan diferentes procesos, diferentes categorías gramaticales que hacen posible que los seres existan. A localizar- situar, le suscita el proceso de construcción objetiva del mundo y para el componente cualificar sus procesos son de construcción tanto objetiva como subjetiva del mundo.

*Procesos de identificación.* Charaudeau (1992) plantea que estos procesos consisten en hacer que existan los seres del mundo al nombrarlos. “Estos seres pueden representar un material de referencia o no material y se nombran por nombres comunes que los individualizan e incluyen al mismo tiempo en una clase de tipología.” (p. 666). Es decir, los *nombres comunes* corresponden a una identificación genérica. Pero también, los seres pueden ser identificados por nombres propios y características identificatorias. Los nombres propios, en palabras de Charaudeau (1992) son las palabras que se usan para nombrar los seres en su singularidad por nombres que son apropiados para ellos. Estos corresponden a una identificación específica

Ahora bien, estos nombres propios pueden ir acompañados de lo que Charaudeau (1992) llama: características identificatorias: “Además, estas identificaciones pueden ir acompañadas de ciertas cualidades, ellas mismos identificatorias, que clasifican a estos seres en subconjuntos. (p.672)

*Construcción objetiva del mundo.* Para el autor, (Charaudeau, 1992), esta construcción, es una visión de la verdad sobre el mundo, describiendo seres con la ayuda de rasgos que se supone que deben ser verificados. De allí que, para darse esta construcción objetiva deben garantizarse dos procesos: organización sistemática y observación. La primera, es una organización sistematizada del mundo, que resulta de un punto de vista científico y la segunda es una observación de este mundo que puede ser compartida por los miembros de una comunidad social. (p.674).

*Construcción subjetiva del mundo.* Charaudeau (1992), afirma que “estos procesos consisten en permitir al sujeto que habla, describir los seres del mundo y sus comportamientos en función de su visión, que no es necesariamente verificable. El universo así construido es relativo al imaginario personal del sujeto.” (p.680).

Sin embargo, este imaginario se puede construir de dos maneras: *descripción subjetiva* y *descripción ficticia*. El autor plantea que una descripción subjetiva, es una intervención que revela los sentimientos, los afectos y las opiniones del sujeto que se describen, hasta el punto de que a veces el mundo descrito podría confundirse. (p 681) Una descripción ficticia, es un imaginario simbólico puede estar anclado en una cierta realidad o fuera de ella, y abrirse a lo irracional.

*Procedimientos lingüísticos.* Para Charaudeau (1992), estos procedimientos, descritos anteriormente, utilizan una o más categorías del lenguaje que pueden combinarse entre sí para servir a uno u otro de los componentes de la organización descriptiva: nombrar, localizar-situar, cualificar.

Con respecto al componente nombrar, las categorías gramaticales que hacen posible que los seres existan son:

*Los tipos de denominación*, en esta categoría gramatical, propone el autor, se hace para nombrar o llamar a los seres. Se puede realizar a través de los nombres comunes y nombres propios, cuya función es identificar a los seres desde un punto de vista general o particular (especificidad).

*Los tipos de indeterminación*, son como una operación lingüística que corresponde a la intención de identificar a los seres de acuerdo con su modo de pertenencia a una clase de individuos no terminados (Charaudeau, 1992). Para este caso, el autor propone de identificación se pueden encontrar niveles de diferenciación (la una...la otra), de la exclusividad (solo) igualdad o (igual) ausencia (nadie, nada).

*Los tipos de actualización*, en palabras de Charaudeau (1992), “permiten, con la ayuda de un artículo, producir un cierto número de efectos discursivos” (p. 688) En este caso, el artículo sirve para aclarar esa actualización del nombre.

*Los tipos de dependencia*, para este caso, el autor propone que con el uso de los posesivos se creen discursos bajo un efecto de apreciación. (Charaudeau, 1992, p.688)



*Los tipos de designación*, en esta categoría gramatical, se establecen el uso de los demostrativos en los discursos, bajo un efecto de tipificación. (Charaudeau, 1992, p.688)

*Los tipos de cuantificación*, con respecto a este proceso de nombrar, se remite al uso de lo que Charaudeau (1992) llama: cuantificadores, que son aquellas palabras que refieran cantidad, número o grado. (p.689)

*Los tipos de enumeración*, Charaudeau (1992) expresa que “con la ayuda de presentadores, artículos e indefinidos Permiten enumerar los sitios, las cualidades, los lugares y las acciones.”. (p.689).

### **Localizar- situar**

Por otro lado, en el componente, localizar- situar, “encontramos las categorías gramaticales que nos permiten proporcionar a la narrativa un marco espaciotemporal, que juega esencialmente con la precisión, el detalle y la identificación de los lugares y el momento de una historia...” (Charaudeau, 1992. p. 691).

### **Cualificar**

Finalmente, el componente cualificar, que se asocia con otros, permite construir una visión objetiva o subjetiva del mundo y producir efectos de realidad ficticia. (Charaudeau, 1992. p 691).

En este componente encontramos los siguientes procesos: acumulación de detalles y precisiones y uso de la analogía. El primero, se refiere a la “acumulación de detalles fácticos y precisiones sobre

las formas de ser y hacer” y el segundo, se refiere al “proceso de hacer coincidir los seres del universo con cualidades que pertenecen a diferentes dominios” (Charaudeau, 1992. P 691-692).

Estos componentes desarrollados, en el marco de una perspectiva semiolingüística, son importantes para este trabajo de investigación, especialmente para el análisis de las producciones orales de los estudiantes de grado primero, porque son las subcategorías, que constituyen el instrumento de análisis.

En consecuencia, este modo de organización del discurso puede sistematizarse de la siguiente manera. En esta tabla, cada uno de los modos de organización, poseen una función de base y un principio de organización. La función base, determina la intención del mismo, es decir, si lo que se desea en el acto de comunicación, enunciar, narrar, describir o argumentar. Por otro lado, el principio de organización responde a cómo se organiza cada uno y que elementos lo componen.

Tabla 2.

*Modos de organización del Discurso. Modo descriptivo.* Fuente: Charaudeau (1992)

<b>Modo de Organización</b>	<b>Función de Base</b>	<b>Principio de Organización</b>
<b>Descriptivo</b>	Identificar la sucesión de seres del mundo de manera objetiva/subjetiva.	Organización de la construcción descriptiva (Nombrar – localizar – cualificar)  La acción descriptiva (Efectos y procedimientos)

### ***Modo de organización narrativo***

Según Patrick Charaudeau (1992) “la narración es un modo de organización del discurso entre otros. Es la forma discursiva más usada del ser humano en la vida diaria desde sus primeros años de vida. Narrar es contar algo, una historia que evidencie una secuencia de hechos, donde participan actores o personajes, que suceden en uno o varios escenarios”. (p. 710)

Ahora bien, en cuanto al modo de organización narrativo, el autor reconoce su utilidad: “el modo narrativo sirve para describir las acciones humanas, o consideradas como tales, que se originan de un proyecto de búsqueda” (Charaudeau, 2004, p. 39). La narración afianza la imagen de la acción que se está desarrollando, la enfatiza y presenta la dinámica en la que se contextualiza dicha acción.

Charaudeau (1992) plantea que al interior, de este modo se halla un componente: la lógica narrativa, la cual se lleva a cabo a través de tres componentes: actantes, proceso y secuencias. Los actantes “[...] desempeñan papeles relacionados con la acción de la que dependen” (p 719), los procesos “[...] unen a los actantes entre sí, dando una orientación funcional a la su acción ” (p 724) y, por último, “Las secuencias, que integran procesos y actantes en una finalidad narrativa según ciertos principios de organización” (p 727). Ahora, profundicemos más sobre cada uno de ellos:

*Actantes*, estos actantes son todo aquello que participa en una acción desarrollando unas relaciones actanciales o rol actancial: *agente y paciente*. El agente es quién inicia la acción y el paciente es sobre el que recae la misma. (Charaudeau, 1992)

*Procesos*, en el proceso se realiza la semantización de las acciones en relación a la función y rol actancial. (Charaudeau, 1992)

*Secuencias*, las secuencias responden a una lógica narrativa que representa una sucesión de eventos. Es decir, hay una relación de eventos correlacionados entre sí por una relación de solidaridad. Estas acciones encadenadas responden a cuatro principios:

1. *Principio de coherencia*: “Es la sucesión de acciones no es arbitraria, pero para determinar la coherencia, debe estar delimitada al principio y al final. Es necesario, en esta sucesión de acciones, que algunos de ellos desempeñen un papel narrativo de apertura y otros de cierre” (Charaudeau, 1992, p 728). Más sin embargo, la secuencia debe ser motivada.

2. *Principio de intencionalidad*: Indica que la sucesión, no es arbitraria, es flexible y deben estar motivadas por una razón de ser, un objetivo. En palabras de Charaudeau (1992): “Esta sucesión de acciones con su apertura y cierre debe tener una razón de ser. Ella debe estar motivada”. Justamente, esta motivación le da un significado narrativo a una secuencia de acción porque le da un propósito final. Este principio tiene tres momentos, en donde todo sujeto se siente carente y a raíz de ello, inicia una búsqueda y al final de esta búsqueda tiene éxito o fracaso.

3. *Principio de encadenamiento*: Esta es la combinación del principio de coherencia y principio de intencionalidad. Esta unión produce secuencias de tamaño variable, que se pueden observar en estructuras más complejas.

4. *Principio de localización*: Charaudeau (1992, p 736) plantea que aunque se basa en las especificidades semánticas de la configuración narrativa, y no concierne intrínsecamente a la estructura formal de la organización lógica, este principio tiene un fuerte impacto en la medida en que interviene para proporcionar una base para la organización de la trama narrativa.

Si bien, dentro de esta lógica narrativa, Charaudeau (1992) distingue los tres componentes planteados anteriormente: actantes, procesos y secuencias. No obstante, de estos solamente, retomamos las secuencias narrativas. En consecuencia, este modo de organización del discurso puede sistematizarse de la siguiente manera:

Tabla 3.

Modos de organización del Discurso. Modo narrativo.

<b>Modo de Organización</b>	<b>Función de Base</b>	<b>Principio de Organización</b>
<b>Narrativo</b>	Construir la sucesión de acciones de una historia, situándolas en el tiempo, alrededor de una búsqueda para convertirlas en relato, con sus actantes.	Organización de la lógica narrativa. (Actantes y procesos)  La narrativización (Identidades y estatus del narrador)

Fuente: Charaudeau, P. (1992). Nota: Traducción de Julio Escamilla

#### **2.4.2. Perspectiva socioenunciativa**

Es importante mostrar qué manera Martínez, recompone un modelo de dinámica social enunciativa. Primero, se hace preciso iniciar con una presentación breve de uno de los tantos aportes hechos por Bajtín al campo particular de las ciencias del lenguaje y finalmente, referir esos fundamentos bajtinianos que según la autora permiten dar una explicación social y dialógica al fenómeno de la significación humana.

En este orden de ideas decimos, pues, que este aporte esencial que lega Bajtín a los estudios lingüísticos tiene que ver con que él define y delimita una nueva unidad de análisis centrada en el enunciado. Dice Bajtín (1989):

“la falta de una definición terminológica y la confusión que reinan en un punto tan importante, desde un punto de vista metodológico, para el pensamiento lingüístico, son el resultado de un menosprecio hacia la unidad real de la comunicación discursiva que es el enunciado” (p. 260).

En efecto, para este autor, las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua, así el carácter y las formas de tal uso sean tan multiformes como las esferas de la actividad humana. Pero además precisa, que este uso se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana (Bajtín, 1989). En breve, para el discurso en su complejidad sólo puede existir bajo la forma enunciados concretos pertenecientes a los hablantes o sujetos del discurso y en tanto que tal:

“la gente no hace intercambio de oraciones ni de palabras en un sentido estrictamente lingüístico, ni de conjuntos de palabras; la gente habla por medio de enunciados que se construyen con la ayuda de las unidades de la lengua que son palabras, conjuntos de palabras, oraciones” (Bajtín, 1989, p. 264).

Es en este sentido, entonces, que Bajtín postula al enunciado como la unidad de la comunicación discursiva, no sin antes sostener que por más variados que sean los enunciados según su extensión, contenido y composición todos poseen unos rasgos estructurales comunes y, ante todo, unas fronteras muy bien definidas.

Frente a esta concepción del enunciado bajtiniano, la réplica de Martínez es que en efecto todo acto de comunicación discursiva, desde la comunicación más sencilla en la calle hasta las

formas más complejas de discurso escrito son prácticas sociales en las que se movilizan e intercambian enunciados, pero además relaciones de fuerzas sociales existentes entre los participantes que intervienen en una situación de comunicación específica.

Para esta autora, es en el enunciado donde se constituye todo ese proceso de semantización del mundo, toda vez que los sujetos al interactuar en el marco de una determinada práctica social de comunicación discursiva no sólo transforman sus experiencias del mundo en significación, sino que a través de él estos mismos participantes instauran relaciones sociales y dinámicas de fuerza; en breve, para Martínez en el enunciado no sólo se construyen las diferentes miradas que los sujetos dan al mundo natural, social y cultural, sino que igualmente él constituye la arena donde se desarrolla la lucha de clases, el entrecruzamiento de diversas ideologías, de diversas tensiones sociales (Martínez, 2002. p 23).

Esta concepción, conceptualiza el nombre de esta perspectiva: socioenunciativa, ya que ésta reconoce que, la enunciación es el discurso, el habla y la palabra y lo anterior, está dado en una naturaleza social y dialógica, de allí su nombre socioenunciativa. Dentro de esta perspectiva, la autora (2015) hace una reflexión pedagógica que demuestra su interés por una pedagogía discursiva e interactiva de carácter dialógica; en donde reconoce que todo hablante ha aprendido a significar el mundo natural y social a través del discurso que se construye en la interacción comunicativa: “Una pedagogía centrada en el alumno, en sus necesidades individuales y sociales, sus motivaciones y estrategias que permiten una unión más estrecha en la relación maestro – alumno...”( p.33).

Martínez, además plantea, retomando a Bakhtine (1979) que se debe tomar la interacción, como la unidad de base para la construcción de sentido. Más aún, los seres humanos se comunican

desde una posición que ocupan en el espectro social, revelada precisamente en aquello que comunican y la forma de hacerlo. Los actores sociales elaboran entonces sus enunciados, de tal manera que reafirmen algún o algunos detalles en su discurso que han de ser procesados por los interlocutores. Estos enunciados son interactivos y en estos se configuran las intenciones del hablante.

En este orden de ideas, cuando se presentan estas intenciones, se pone en evidencia los recursos que el español ofrece para realizar diferentes procesos comunicativos. Entre ellos, el de establecer lazos referenciales a través de un texto. Esto, es lo que llama Martínez (2015) cohesión, componente importante para este trabajo de investigación.

*Cohesión.* Martínez (cómo se citó en Widdowson, 2015) define la cohesión como:

“los lazos y marcas formales que se utilizan para ligar una información nueva con una información vieja a través del texto; así, un pronombre personal como ella, es la marca formal que está estableciendo una relación semántica con algo que algo o alguien que se ha mencionado con anterioridad” (p.38).

Se puede decir, entonces, que estos lazos y marcas están organizados de acuerdo a una relación lógica que se ha elaborado en el plano del contenido para darle coherencia, pero que debe ser expresada a través de recursos lingüísticos como pronombres, artículos, conjunciones. etc. “Las relaciones de cohesión que se establecen a través del texto, dan cuenta de la manera como la información vieja se relaciona con la información nueva para establecer una continuidad discursiva significativa”. (Martínez, 2015.p.44). De aquí que, estas relaciones sean tan importantes en los procesos de lectura y escritura, así como la comprensión lectora. La cohesión es pues, un concepto semántico puesto que se refiere a la relación de significados entre proposiciones y secuencia de



proposiciones, a la interdependencia semántica que hace que la interpretación de una proposición dependa de la interpretación de otra anterior y a veces posterior del texto [...] (Martínez, 2015, p. 42)

A partir de la cohesión, ya los textos pueden identificarse con una distribución básica que se puede inscribir en un nivel referencial que incorpora dos categorías: endofórica y exofórica que, a su vez, contienen dos subcategorías: anafórica y catafórica.

De esta manera, Martínez (2002) propone que en las relaciones referenciales es posible identificar y vincular en un texto “una marca lingüística y un término que le permite llenarse de significado” (p. 57). Lo endofórico es aquello que está dentro del texto, esto es, que implica a lo que está en el contexto. Por su parte, la referencia exofórica “ocurre cuando al interior del «texto verbal» no se encuentra el significado referencial y es necesario buscarlo fuera de los límites estructurales del texto, externamente, en el contexto de situación inmediato” (Martínez, 2002, p. 58).

La referencia anafórica y catafórica, variantes de gran valor para este trabajo de investigación porque constituyen categorías y subcategorías del instrumento de análisis. Respecto a la primera, para Martínez (2002), sucede “cuando se establece una relación retrospectiva en el interior del texto, es decir, el sentido de un término gramatical o léxico depende de otro término mencionado anteriormente” (p. 58), en tanto que la relación *catafórica* “ocurre cuando en el interior del texto se establece un vínculo prospectivo, es decir, el sentido de un término depende de otro que se encuentra mencionado posteriormente” (p. 58). Todas aquellas especificidades tienen un espacio de desarrollo y de producción que es el contexto que, como ya se ha visto, está inscrito en el discurso y sus enunciados.

El mecanismo a través del cual el discurso se articula a dicho contexto son los deícticos. “Los deícticos son pronombres y adverbios que indican los referentes reales del discurso: personas, tiempo, espacio. Se distinguen tres tipos de deixis: la personal (emisor: yo, nosotros, receptor: tú, vosotros, etc.); la espacial (aquí, ahí, allí) y la temporal (ahora, antes, después)” (Chou Hare, 1992, p. 149)

También, Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata y Castillo (2004) identifican para “contextualizar el discurso desde el punto de referencia del discurso referido (p. 73) Así las cosas, en la siguiente tabla se podrán ver desplegadas las categorías y subcategorías en el nivel referencial, que es el que se abordará en la presente investigación, en el gran conjunto de la cohesión, desde la perspectiva socioenunciativa.

Tabla 4.

Propuesta graficada. Perspectiva Socioenunciativa

<b>Cohesión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Nivel Referencial</b>	Endofórica	Anafórica y catafórica
	Exofórica	
	Personales	Pronombres personales, posesivos y demostrativos
<b>Deícticos</b>	Espaciales	Adverbios de lugar
	Temporales	Adverbios de tiempo

Nota. Esta tabla es elaboración propia de la estudiante.

De esta manera queda establecido el marco de referencias que permitirá desarrollar el análisis de los enunciados de los niños, lo cual constituye el propósito principal de este trabajo.

Martínez (2015), nos habla también de que la cohesión indica la manera como una secuencia de unidades de información se provee de unidad conceptual relacional a través de unidades lingüísticas de tipo lexical o gramatical (p.41) y a su vez, cada una de estas comprende otras nociones.

*Cohesión léxica.* En este caso Martínez, (2015) plantea que “en este nivel de análisis se hace referencia a la manera como el escritor utiliza diferentes palabras para referirse a una o varias cosas. Es claro que esta estrategia obedece o no a razones puramente mecánicas o léxicas”. (p.44)

En el estudio de la cohesión léxica se tienen en cuenta categorías como:

- a). La repetición,
- b). La sinonimia
- c). la superordenación y
- d) la generalización.

No obstante, A pesar del planteamiento de estas categorías, para este trabajo no se recurrirá a ninguna de ellas.

*Cohesión gramatical.* Es la construcción textual de correlaciones de sentido. (Martínez, 2015).

En el estudio de la cohesión gramatical se tienen en cuenta categorías como:

- a) La referencia,
- b) La sustitución y
- c) La elipsis

Martínez (2015) define estas categorías, pero para el caso concreto de este trabajo de investigación solo nos detenemos en una de ellas: la referencia, ya que constituye parte fundamental de las categorías y subcategorías de análisis establecidos para las producciones orales. De allí, la necesidad de ahondar en esta categoría.

### *La referencia*

Martínez (2015) la define como “una relación semántica entre los términos de un texto. Un término no toma significado por si solo sino en relación con otro mencionado anteriormente y a veces posteriormente al interior del texto”. (p. 53) Agrega también, que la referencia es un aspecto muy importante en el análisis de textos. Es así como la referencia, es un indicador para encontrar la relación con el referente en un texto. Veamos el siguiente esquema.

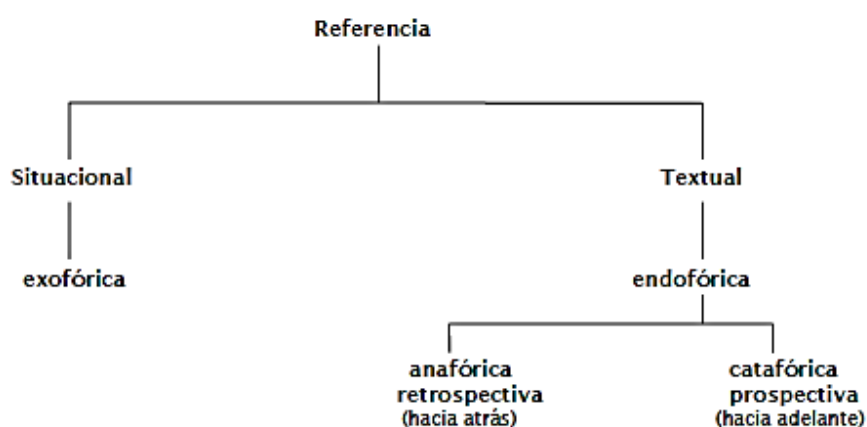


Figura 4. Relaciones referenciales. María Cristina Martínez (2015).

Según el cuadro, esta categoría está presente en el texto en dos modalidades, según la manera como los referentes se ubiquen y se interrelación en el interior de éste:

### *Referencia anafórica*

Para Martínez (2015) una referencia anafórica ocurre cuando en el interior del texto se establece una relación retrospectiva, es decir, el sentido de un término gramáticos o léxico depende de otro mencionado anteriormente en el texto.

### *Referencia catafórica*

Esta referencia ocurre cuando en el interior del texto se establece un vínculo prospectivo, es decir, el sentido de un término depende de otro que se encuentra mencionado posteriormente. (Martínez, 2015)

Ahora bien, conociendo esta teoría socioenunciativa por María Cristina Martínez, es importante a continuación, explicar los tipos de referencia en español, los cuales se utilizaron como subcategorías en el instrumento de análisis. Así, tenemos, las definiciones que construyó la autora:

1. *Referencia personal*: Ocurre cuando se reemplaza el grupo nominal por un pronombre personal, un adjetivo posesivo o un pronombre posesivo: *mío, su, él, ella. etc.* Puede ser anafórica, cataforica o exofórica y es la más común en el texto escrito. (Martínez, 2015)

2. *Referencia elíptica*: Ocurre cuando se elide el grupo nominal y existe una relación de identidad referencial 1 a 1, es decir, se trata del mismo referente mencionado antes y aparece elidido posteriormente en el transcurso del texto. (Martínez, 2015)

3. *Referencia demostrativa*: Se utiliza cuando se desea identificar el referente ubicándolo en un grado de proximidad. Es decir, si se quiere indicar que se hace referencia a algo que se mencionó

inmediatamente antes del texto, algo que está cerca, generalmente se utiliza: este, estos, estas. (Martínez, 2015)

4. *Referencia relativa*: sirve para introducir expansiones de tipo explicativo y especificativo que son en sí mismas nuevas oraciones. Es expresada por los pronombres relativos que, quién, cuyo, el cual, donde, en el cual. El pronombre “que” reemplaza tanto el grupo nominal “sujeto” como el grupo nominal “complemento”. (Martínez, 2015)

5. *Referencia comparativa*: implica el uso de términos que indican comparación de los tres grados: identidad, similitud y diferencia. Generalmente, es de naturaleza cataforica. (Martínez, 2015)

#### *Relaciones exofóricas.*

Estas relaciones son opuestas a la referencia endofórica, ya que en las relaciones exofóricas el referente no está presente, ni se menciona en el texto, es decir no estar dentro del texto, si no que hace parte de su realidad circundante, de su contexto inmediato.

Martínez (cómo se citó en Halliday, 1976), distingue una referencia situacional que se lleva a cabo cuando el término utilizado no hace referencia a ningún referente dentro del texto sino a algo que pertenece al contexto situacional. A esta referencia se le llama exofórica y es muy común en el discurso oral. (p.54)

Todo lo explicado anteriormente de esta perspectiva enunciativa cumple un rol muy importante en esta investigación, ya que aporta muchos recursos lingüísticos implementados por los estudiantes de grado primero en sus producciones orales. De allí que sean fundamentales estos distintos tipos de referencias para su análisis.

### 2.4.3. Perspectiva enunciativa

Esta perspectiva es liderada por Emile Benveniste y para el interés de este trabajo se complementa con la perspectiva socioenunciativa de Martínez. Lo enunciativo, desde la mirada de este autor, por los aportes teóricos que realiza a los deícticos, ya que éste es un aspecto clave en las producciones orales obtenidas a partir de una secuencia de clase propuesta.

Esta perspectiva, expresa que el lenguaje está organizado de tal forma que permite a cada locutor apropiarse de la lengua designándose desde un “yo”. También, es una teoría del lenguaje que se ocupa de la relación del sujeto con su discurso, entendido este, como la lengua puesta en acción. En ella se estudia el discurso y el acto de enunciación buscando explicar cómo se construye el sujeto en el discurso.

“La enunciación es poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización (...) es el acto mismo de producir un enunciado y no el texto del enunciado lo que es nuestro objeto. Este acto se debe al locutor que moviliza la lengua por su cuenta...” (Benveniste, 2007. p. 83)

Es decir, que la enunciación es un acto por el cual un sujeto se apropia de la Lengua para convertirla en discurso, siendo este un acto recíproco. Es decir, que el sujeto se constituye en la interacción con el otro, se tiene en cuenta la existencia del otro. “Es en y por el lenguaje como el nombre se constituye como sujeto porque el solo lenguaje funda en realidad, en *su* realidad que es la del ser...” (Benveniste, 2007). Justamente, es en esa interacción es donde el sujeto con la capacidad del lenguaje, y otras capacidades, construye el mundo del cual habla, al que se refiere. Benveniste (2007) lo expresa así: “...El sujeto con su punto de vista, su visión del mundo, su posición ideológica siempre está tras los bastidores de la enunciación”. (p.6)

Así mismo, el autor plantea que la enunciación supone la conversión individual de la lengua en discurso, es decir, es ver cómo el "sentido" se forma en "palabras". Es la semantización de la lengua lo que ocupa el centro de este aspecto de la enunciación. En otras palabras, la enunciación, es un acto individual donde se utiliza y se pone en funcionamiento la lengua para producir un enunciado (forma).

En este proceso se introduce la figura de locutor como condición necesaria y lo ubica en posición con la lengua, el otro y el mundo. Es decir, que primero, este locutor, se apropia del aparato formal de la lengua y segundo, reconoce a otro frente a él, esperando que éste emita una respuesta, un enunciado, una alocución.

Ahora bien, esto lo hace a través de elementos lingüísticos, de signos específicos que Benveniste (1970) los define como “un conjunto de signos específicos y un conjunto de procedimientos sintácticos, morfológicos y semánticos”. (p 86-87)

La presencia del locutor en su enunciación se manifiesta en una serie de formas específicas que ponen al locutor en relación con su enunciación:

- 1.- Indicios de persona: Pronombres personales (yo-tú)
- 2.- Indicios de ostensión: Pronombres Demostrativos (ese, ahí, ahora)
- 3.- Formas temporales: presente de la enunciación
- 4.- Funciones sintácticas: relación con el alocutario.
- 5.- Modalidades: relación con el enunciado



Todos aquellos elementos que hacen referencia tanto al yo y al tú como al aquí y al ahora se consideran índices específicos de la enunciación o deícticos. A pesar de que el autor, propone cinco signos específicos, para el interés de este trabajo nos detendremos en los dos primeros.

### **Deícticos**

Los deícticos, son definidos por Benveniste (2007) como huellas o marcas que se pueden encontrar en el discurso y que dan cuenta del acto de enunciación. Existen varios tipos:

1. Deícticos personales: Están compuestos por los pronombres personales y demostrativos. Benveniste (2007), define los pronombres personales, como “el primer punto de apoyo para este salir a luz de la subjetividad en el lenguaje. Son los indicadores de la deixis, demostrativos, adverbios, adjetivos”. (p.94).

2. *Deícticos espaciales*: Están compuestos por los adverbios de lugar que “*organizan las relaciones espaciales y temporales en torno al sujeto tomado como punto de referencia*”.

3. *Deícticos temporales*: los integran los adverbios de tiempo: “*aquí, ahora, esto y sus numerosas correlaciones “eso, ayer, el año pasado, mañana, etc”*”.

Todos ellos, hacen parte del proceso de análisis como subcategoría plasmados en las rejillas propuestas. Estos deícticos son muy usados por los estudiantes en sus discursos. De allí la importancia de esta perspectiva.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Enfoque y tipo de estudio**

El enfoque de esta investigación es cualitativo ya que se desea estudiar una determinada situación a través de un análisis descriptivo y unas aproximaciones interpretativas. Se trabaja con un grupo social con unas determinadas características en una situación específica de comunicación.

Se inscribe como una investigación exploratoria y descriptiva. Es exploratoria ya que se pretende dar una visión general y comparativa sobre un tópico poco explorado en nuestra realidad: la construcción de sentido en niños de grado primero en dos colegios de niveles socioeconómico distintos de la ciudad de Cali. Además, es descriptiva por cuanto busca describir las producciones orales generadas en una situación de clase a partir del desarrollo de una secuencia didáctica propuesta.

#### **3.2. Población de estudio.**

Para esta investigación las unidades de estudio son las transcripciones de las producciones verbales de los niños de grado primero de la Escuela Rafael Pombo y el Colegio Hispanoamericano.

#### **3.3. Unidad de análisis**

La unidad de análisis de esta investigación son las producciones orales de los niños de grado primero de dos colegios ubicados en niveles socioeconómicos distintos.

### **3.4. Muestreo**

Por tratarse de una investigación cualitativa fue aplicado un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Se tomó una muestra representativa de 30 niños, 15 y 15 por cada institución. Es decir, 15 niños de un grado primero específicamente, y otros 15 de otro primero. Ambas instituciones, contaron con niños que pertenecen al sexo femenino y al masculino. Se realizó un sorteo, usando una lista de los niños que cumplieron los criterios de inclusión tenían la posibilidad de ser elegidos ya que estos se encontraban en una bolsa y la investigadora iba sacando uno a uno los 15 niños necesarios para el estudio.

#### **3.4.1. Criterios de inclusión**

Para este universo poblacional, fue necesario aplicar los siguientes criterios de inclusión:

1. Los niños deberían tener entre seis y siete años de edad.
2. Mínimamente, haber cursado un año de escolaridad. (Transición)
3. Autorización firmada por sus padres para participar de la investigación.

#### **3.4.2. Criterios de exclusión**

Se excluyeron aquellos estudiantes que no cumplieran con los criterios de inclusión.

### **3.5. Técnicas de recolección de la información**

Para registrar la información, en este caso, las producciones orales de los niños, se realizó una observación estructurada sistematizada en grabaciones a través de una cámara de video, realizada por una segunda persona en ambas instituciones. Posteriormente, los audios de estos

videos, fueron duplicados en forma escrita y depositados, posteriormente en una tarjeta SD, para después ser copiados en una USB y en un pc para finalmente ser transcritos usando el programa Word.

### 3.6. Técnicas de análisis de la información

Para realizar el análisis de las transcripciones se establecieron categorías y subcategorías de análisis a la luz de cada una de las tres perspectivas establecidas en el marco teórico. Cada categoría posee una subcategoría y una definición de la misma. Esto permitió una mejor apropiación del concepto de cada subcategoría, y a su vez esto generó una claridad al analizar y clasificar, de manera detallada, los recursos lingüísticos registrados en las producciones orales de los estudiantes.

#### *Perspectiva semiolingüística.*

Esta perspectiva es condensada, subsumida en tres tablas que recogen las modalidades enunciativas y el modo de organización descriptivo que plantea Patrick Charaudeau (1992) con sus respectivas categorías y subcategorías.

Tabla 5.

#### *Modalidades enunciativas*

	Categorías	Subcategorías	Definición
Modalidades enunciativas	Modalidades alocutivas	La interpelación	Señala en el enunciado la identidad de un ser humano.
		La autorización	Forma imperativa en situación de respuesta a una demanda o de incitación a actuar.
		El juicio	Verbos, frases o sustantivos que determinan el

Modalidades elocutivas	La sugerencia	juicio en positivo o negativo. Proposición como medio para mejorar una situación.
	La proposición	Ofrecimiento que tiene como objetivo proponer un beneficio.
	La interrogación	Expresiones en forma interrogativa para adquirir o decir información.
	La constatación	Expresión que constata o da cuenta de la existencia De algo.
	La opinión	Información que revela un punto de vista y actitudes de creencia sobre algo.
	El deseo	Verbos o perífrasis que expresen deseo, anhelo o exigencia.
Modalidades delocutivas	La aceptación / El rechazo.	Respuesta favorable o desfavorable a una petición.
	La aserción	Manera de expresar una proposición verdadera.

*Tabla 6*  
*Modo de organización descriptivo: Procesos discursivos.*

	Categorías	Subcategorías	Definición
Procedimientos discursivos	Procedimientos de identificación	Identificación por nombres comunes	Identificación por nombres comunes que individualizan a los seres y los incluyen en una identificación genérica.
		Identificación por nombres propios	Identificación por nombres en la singularidad del ser en una identificación específica.
	Construcción objetiva Del mundo	Características identificatorias	Cualidades identificatorias que clasifican a los seres en subconjuntos.
		Organización sistematizada	Punto de vista científico sobre el mundo.
	Construcción subjetiva del mundo	Observación	Observación del mundo compartida por los miembros de una comunidad.
		Descripción subjetiva	Descripción que revela los sentimientos, los afectos y las opiniones del sujeto.
		Descripción ficticia	Descripción que revela el imaginario simbólico en una cierta realidad o fuera de ella.

*Tabla 7. Modo de organización descriptivo: Procesos lingüísticos*

	Categorías	Subcategorías	Definición
Procedimientos lingüísticos	<b>Nombrar</b>	Tipos de denominación	Identificación de personas o lugares de manera general o específica.
		Tipos de indeterminación	Operación lingüística que identifica a los seres de acuerdo con su modo de pertenencia a una clase de individuos no terminados.
		Tipos de actualización	Permite con la ayuda de un artículo, producir un cierto número de efectos discursivos.
		Tipos de dependencia	Permiten, con la ayuda de posesivos, producir

		ciertos efectos discursivos.
	Tipos de designación	Permiten utilizar los demostrativos para producir efectos discursivos.
	Tipos de cuantificación	hacen posible, con la ayuda de los cuantificadores, producir efectos discursivos.
	Tipos de enumeración	Uso de presentadores y de artículos <b>Indefinidos</b> para enumerar los seres, cualidades y acciones (humanas o no humanas).
<b>Localizar-situar</b>	Lugares y tiempo	Identificación de los lugares y el momento de una historia.
<b>Cualificar</b>	Acumulación de detalles y precisiones.	Palabras que precisan las formas de ser y hacer de los seres.
	Uso de la analogía	Coincidencia de los seres del universo con cualidades que pertenecen a diferentes dominios.

### ***Perspectiva Socioenunciativa***

Tabla 8.  
Categorías y subcategorías según perspectiva socioenunciativa.

	Categorías	Subcategorías	Definición
<b>Relaciones referenciales</b>	Relaciones anafóricas y catafóricas	Referencia personal	Ocurre cuando se reemplaza el grupo nominal por un pronombre personal, un adjetivo posesivo o un pronombre posesivo.
		Referencia elíptica	Ocurre cuando se elide el grupo nominal y existe una relación referencial 1 a 1.
		Referencia demostrativa	Referente que se ubica en un grado de proximidad.
		Referencia relativa	Referente que introduce nuevas oraciones.
		Referencia comparativa	Referente que indica comparación.
	Relaciones exofóricas	Referencia situacional	Ocurren fuera del texto en un contexto inmediato.

### ***Perspectiva enunciativa***

Tabla 9. Categorías y subcategorías según perspectiva enunciativa.

	Categorías	Subcategorías	Definición
<b>Deícticos</b>	Deícticos personales	Pronombres personales	Formas lingüísticas que indican la persona.
		Pronombres demostrativos	Indicadores que señala la ubicación con respecto a quien habla.
	Deícticos espaciales	Adverbios de lugar	Indicadores que organizan las relaciones espaciales.
	Deícticos temporales	Adverbios de tiempo	Palabras que organizan la noción de tiempo.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Análisis de información

Con base en las rejillas de análisis presentadas en el apartado anterior, a continuación se presenta el análisis de las transcripciones de las producciones orales de los niños de grado primero generados en una secuencia didáctica que constituyó un mecanismo para recoger información. (Ver anexos). El análisis que se realiza es de ambas instituciones educativas, de manera separada.

#### 4.1.1 Análisis según perspectiva semiolingüística

##### *Institución Educativa Alfonso López Pumarejo. Sede Rafael Pombo*

Los documentos teóricos fueron estudiados detalladamente con el fin de comprender las modalidades enunciativas y el modo de organización descriptivo en sus procedimientos discursivos y lingüísticos.

##### *Descripción de Modalidades alocutivas:*

*La interpelación:* Respecto a esta subcategoría, se analiza conforme a los diversos tipos de identificación que propone Charaudeau (1992. p 580):

Hay una identificación genérica, cuando el estudiante, reconoce dice:

- “*Que la señora se enojó porque le rompieron el vidrio*”.

Hay una identificación de parientes, en este caso de mamá:

- “*ir con la patineta con **mi** mamá a la rampa*”,

Se presenta también una identificación de profesionales, reconociendo a la maestra y a la policía (en término inglés) como los actores de esa profesión:

- “***Profe**, yo voy a las células*”.

- “***Pro**, en todos los barrios hay **policías***”.

- ¿ **“Profe, porque allí hay cosas extrañas?”** ”
- “¿**Profe, aquí porque dice Police?** ”
- **“Profe y también pueden haber CAIS”.**

Incluso, se hace uso de un apócope de corriente recurrencia: “pro”, aludiendo a la palabra profesora para referirse a ella.

No hay presencia de enunciados que aludan a los demás tipos de identificación que propone el autor.

*La autorización.* Para este caso no se presentaron enunciados en las producciones orales, que representarán esta subcategoría, ya que en la interacción entre maestra y niños durante la situación de clase, no fueron utilizadas estas expresiones.

*El juicio.* Charaudeau (1992) distingue entre juicios positivos y juicios negativos. (p 587). Respecto a esta subcategoría se evidencian solo dos enunciados que la ejemplifican. En este caso, las expresiones: **“entonces, llegaron unos señores a pegarle”**, **“porque roban hacen cosas malas”**. Ambas acuden a un juicio negativo debido a que en el primero, hay un reconocimiento de un acto punitivo que sucedió en su barrio y que fue presenciado por el estudiante; y el segundo, en el marco de esa misma situación, se presenta una opinión que juzga negativamente la acción de robar, como una cosa mala.

*La sugerencia.* No se evidenciaron enunciados que aluden a esta subcategoría en esta escuela.

*La proposición.* No se evidenciaron enunciados que aluden a esta subcategoría en esta escuela.



*La interrogación.* En esta subcategoría, las preguntas fueron hechas por los mismos estudiantes como inquietudes expresadas en las participaciones orales. Charaudeau (1992) distingue varios tipos de interrogación. Para este caso, las preguntas aludieron a:

La pregunta de identificación de una causa (Porqué)

*-¿Profe, porque allí hay cosas extrañas?, ¿profe, aquí porque dice POLICE?*

Estas preguntas, buscan el porqué de algo y ampliar la información que se tiene. Se evidencia nuevamente, presencia de la apócope: “profe”.

Se presentaron dos preguntas, como interrupción o refutación de una intervención:

*“¿Trapos? ¿Camisas?”*

A cerca de estas modalidades alocutivas, se presentaron pocos enunciados que las ejemplificaran, debido a que en la secuencia didáctica propuesta no se propuso un espacio para socializar con el locutor, diferente a la docente, en este caso la investigadora. La modalidad, en este caso, más utilizada fue la interrogación.

### ***Modalidades elocutivas***

*La constatación.* Para esta su categoría, se presentaron dos expresiones que afirmaron, constataron la asistencia de dos niños a la iglesia y a su célula, entendida esta última como un grupo que funciona dentro de la iglesia: -“*profe, yo voy a las células*” y -“*profe, yo voy a tres iglesias*”. Estas expresiones, se presentaron cuándo la docente mostró la imagen de una iglesia en el transcurso de la situación de clase.

*La opinión.* Esta subcategoría, registra una alta frecuencia de recurrencia. Estas opiniones, están arraigadas en un proceso de socialización y se expresan en esta modalidad elocutiva. Charaudeau (en 1992, p. 601) distingue variantes de opinión, para este caso:

Por convicción

- *“No me gusta el olor a caño”.*
- *No me gusta caminar...no me gusta el olor de los perros”.*
- *“Cuando voy al parque con mi abuelo, no me gusta cuando van los marihuaneros allá”.*

En cuanto a lo anterior, se puede decir, que estas convicciones son representaciones fijadas por la asignación de roles, lo cual queda justificado parcialmente en su punto de vista (Marihuana = robos, cosas malas). Evidenciándose en los discursos la presencia de expresiones como: *“marihuaneros, caños, olor de los perros”* que hacen parte de su contexto inmediato.

Por suposición,

- *“... y eso es muy raro porque un constructor en la alcantarilla... ellos solo hacen casas, los constructores...es muy raro”.*
- *“De pronto, está construyendo algo debajo de la alcantarilla”.*

En este caso, estos enunciados presentan una opinión sobre una acción que podría estar realizando un constructor. Es decir, no hay certeza completa de lo que está haciendo el sujeto (plasmado en una imagen), entonces el hablante se inclina solo por opinar lo que él cree o supone está haciendo. Incluso, las expresiones *“es muy raro”, “de pronto”* generan duda, incertidumbre.

*El deseo:* Respecto a esta subcategoría, con baja frecuencia de uso, se encontró en el enunciado: “*ir con la patineta con mi mamá a la rampa*”, obedece al deseo del niño para ir con su mamá a un determinado lugar donde puede usar la patineta en la rampa.

*La Aceptación/ El rechazo:* No se evidenciaron enunciados que aluden a esta subcategoría en esta escuela.

### ***Modalidades Delocutivas***

*La aserción.* Respecto a esta subcategoría, encontramos elementos importantes cuando se hace referencia a otra figura de autoridad institucional: la policía y se evidencia una relación de un espacio institucional/físico con sus ocupantes como representantes legales (CAIS):

- “*Cuando hay **un carro de policía** y allí están los **policías**”.*

- “*... también pueden haber **CAIS**”.*

Como conclusión de estas categorías, podemos decir que de las tres modalidades, la más usada por los niños de esta escuela fueron las modalidades elocutivas, ya que sus producciones orales respondieron con mayor frecuencia a las subcategorías que le subyacen a esa categoría.

## ***Colegio Hispanoamericano***

### ***Descripción de modalidades enunciativas***

Para esta descripción seguiremos usando el procedimiento anterior, de enunciado vivo y uso de negrilla.

*Modalidades alocutivas*

*La interpelación.* No se encontraron enunciados que aluden a esta subcategoría en este colegio.

*La autorización.* No se encontraron enunciados que aluden a esta subcategoría en este colegio.

*El juicio.* En los enunciados de los hablantes no se encontraron juicios ni juicios positivos, ni negativos para esta subcategoría.

*La sugerencia.* En esta subcategoría se manifestó un enunciado en forma de proposición ya que, a partir de lo que observa, el hablante propone como un deber, una acción responsable:  
- “...y también **debe escuchar música bajita para poder escuchar cuando se le cae la ropa o no**”.

*La proposición.* No se encontraron enunciados que aluden a esta subcategoría en este colegio.

*La interrogación.* En esta subcategoría se encontraron tres expresiones en forma interrogativa que apuntaron a: en el primer enunciado, se presenta un interno por realiza una definición que termina siendo expresada haciendo una comparación; en el segundo enunciado, la pregunta busca encontrar información que justifique una acción de carácter judicial y el tercer enunciado, expresa una afirmación con el objetivo de resaltarla. Para Charaudeau (1992), según sus diversos tipos de interrogación, estos enunciados corresponden a:

- “¿Un barrio es **como** una ciudad?”, es una pregunta de identificación de una calificación, ya que la palabra como, en este caso, es un adjetivo comparativo.
- “¿**Por qué** la policía no lo detiene?” es una pregunta de identificación de una causa.

- *“¿La ropa de la calle que está en el piso?”* es una pregunta de identificación de una acción, es este caso, saber que pasa, con esta ropa.

### **Modalidades Elocutivas**

*La constatación.* En esta subcategoría, solo una expresión que constata la imagen que tiene en su mano:

- *“Yo no tengo lugares... (Muestra su imagen y dice). Tengo una familia, personas...”*

*La opinión.* De esta subcategoría los enunciados empleados estuvieron encaminados a dar cuenta de los puntos de vista sobre lo que les gusta hacer a los hablantes en su barrio y expresando en primera persona lo que sucede en las acciones que se muestran en la imagen propuesta durante la secuencia didáctica.

- *“A mí lo que me gusta es la calle porque uno puede utilizar la calle para jugar a lo que quiera, como la lleva, con la pelota...”*
- *“yo creo que está entrando a su casa”.*
- *“Yo creo que no cerró bien la puerta y se escapó la ropa”.*
- *“Creo que se está ensuciando toda la ciudad por ese camión, se está llevando toda la ropa por todo el barrio”.*

*El deseo.* No se encontraron enunciados que aluden a esta subcategoría en este colegio.

*La aceptación / El rechazo.* Esta expresión deja entre ver la situación de una estudiante, quien inicialmente levantó su mano para participar y responder la pregunta, pero posterior a ello,

expresó este enunciado-“ *Ay no se! **paso...***”, rechazando el turno de la palabra y quitándose la responsabilidad de contestar, con la palabra “*paso*” queriendo ceder el turno a otro compañero.

### **Modalidades Delocutivas**

*La aserción.* Esta subcategoría se presenta en una baja recurrencia en los hablantes. Se manifestó a partir de afirmaciones que sustentan, a través del uso de la palabra porque, una determinada situación:

- “Porque él **pudo haber** suelto el gorila y no quiere que lo descubran”.
- “Porque él no se escondido, **tal vez está arreglando algo allí**”
- “Porque él está arreglando por debajo, porque de pronto más adelante está dañada y **él la va a arreglar**”.

Para esta categoría de modalidades enunciativas, se presentan con un mayor nivel de recurrencia las subcategorías de constatación y opinión

### ***/Modo de organización descriptivo***

#### ***Institución educativa Alfonso López Pumarejo. Sede Rafael Pombo***

A continuación se describe la lista de categorías y subcategorías que se consideraron para su análisis.

*Descripción de procedimientos discursivos.* Para este análisis, se continúa con el procedimiento usado en el anterior, acudiendo al enunciado vivo y a la negrilla.

*Procesos de identificación.*

Identificación por nombres comunes . En esta subcategoría se resalta el uso de nombres comunes para:

a). Nombrar los lugares del barrio, plasmados en unas imágenes, sin especificar sus nombres propios:

- *“Un supermercado”, “una familia”, “un hospital”, “una iglesia”*

b). Para identificar en descripciones, otros lugares del barrio que quedan cerca al lugar donde se habita, tal como se evidencia aquí:

- *“Uno pasa el **punte** y llega derecho y pasa la carretera y voltea y allí queda mi casa”.*

- *“Ahí después de la **escuela**, después voltea y después allí queda”.*

- *“Llega a la **gasolinera**, sigue derecho, voltea y voltea otra vez y llega”.*

También, hay presencia de marcadores discursivos que acompañan la misma, un uso repetitivo del conector y para unir oraciones.

*Identificación por nombre propios:* Respecto a esta subcategoría, hay uso frecuente de los nombres propios, especialmente identificando el nombre del barrio y los lugares de referencia cerca del mismo. Así, se presentan:

a). Expresiones se acompañan de un nombre común ubicado antes del propio: *“**Rio Cauca**”, “Mi barrio se llama **Decepaz**”.*

b). En otros casos, se omiten estos nombres comunes y son reemplazados por artículos y pronombres: *“El mío se llama **Ciudad del Campo**” “Por la **Pio Pan**”.*

C). Otro enunciado muestra su opinión sobre una imagen: - “Uyy profe este **MIO** se ve bastante real”, utilizando el nombre MIO para referirse al transporte masivo de la ciudad de Cali.

*Características identificatorias:* En esta subcategoría encontramos de manera puntual dos características identificatorias que explicitan:

a). que “un **estanco, es el lugar donde toman los papás**” y b). Que “**una fritanga, es donde vendes las papas**”.

Con respecto al primer enunciado, llama la atención que se da una característica al estanco, como un lugar donde van los papás a tomar. Tanto la asignación como la composición de lugar quedan subordinadas a un acto normalizado como práctica social: la bebida.

Consideremos ahora, el segundo enunciado, en donde la fritanga, es identificada como un lugar donde una abuela trabaja vendiendo papas.

Ahora bien, en esta categoría de procedimientos de identificación, se observa que hay un nivel de uso de nombres comunes y propios es bastante amplio en los enunciados de los estudiantes y escasa presencia de características identificatorias.

*Construcción objetiva del mundo.* En ninguna de las subcategorías, se encontraron enunciados que permitieran ejemplificarlas.

*Construcción subjetiva del mundo.*

*Descripción subjetiva:* En esta subcategoría, por su carácter subjetivo, encontramos expresiones que introducen descripciones de sentimientos: “*la señora se enojó*” haciendo alusión a lo que la imagen mostraba.



Se presenta también en esta construcción subjetiva una comparación en la expresión: -“**El barrio es como un barrio**” que a su vez incorpora una descripción de cómo es un barrio: “es grande, hay varias casas de dos pisos, de tres edificios, parques y hay como panaderías, trabajos”

*Descripción ficticia:* Respecto a esta subcategoría con poca recurrencia, se encontró una expresión fantasiosa, que no existe en la realidad: “*El carro está escuchando música*”. Es claro, que un carro no escucha música, pero que el estudiante, lo que quiso decir fue que quién va escuchando música es el conductor del carro.

Ahora bien, la categoría procedimientos de identificación, en este modo de organización descriptivo se destaca por su frecuente uso, especialmente, en la descripción con nombres comunes y propios que hacen los estudiantes. Finalmente, el modo de organización descriptivo propone otros procedimientos: los lingüísticos.

### ***Procedimientos lingüísticos***

#### *Descripción e interpretación de procedimientos lingüísticos*

En estos procedimientos lingüísticos encontramos tres categorías muy importantes para esta investigación: *nombrar, localizar-situar y cualificar*. A la categoría Nombrar le suscitan las siguientes subcategorías:

*Tipos de denominación:* Para esta subcategoría, encontramos los nombres comunes y propios para identificar los seres desde un punto general y específico, respectivamente.

Nombres comunes: Este es referido por enunciados cargados de nombres que les permiten a los niños nombrar lugares, seres y objetos de manera general que hacen parte de las descripciones de lo que observan y de las respuestas a las preguntas propuestas en la situación de clase:

- “Hay agua, **piscina**, **ríos**, **casas** de 4 pisos, de tres o de dos, también hay de uno y también hay casa también hay trabajos”.

- “En el barrio hay **casas**, **ascensores**, **carros**...”

- “ir al **gimnasio**, **cine**, **colegio**...”

- “cuidan **perros**”.

- “...edificios, **casas**, **piscina**, **flores**, **arboles**, **pasto**, **Parque**, **rio**, **frutas**, **perros**, **gatos**, **motos**, **carros**, **bicicletas**, **patines**, **panaderías**, **libros**, **camionetas**, **biblioteca**, **colegios**, **trabajos**, **cuentos**, **óptica**, **comidas**, **restaurantes**, **supermercados**, **tiendas**, **cine**, **colegios**, **restaurante**”.

- “Tienda de helados, casa, **peluquería**, **panadería**, **parque**, **cancha**, **escuela**”.

- “ Veo un **supermercado**, con un **señor** que está mirando un conejo que tiene una zanahoria, vienen dos niños paseando, un **niño** viene adelante con un papel con los ojos medios cerrados y la niña volteando para el otro lado, con la mano así (muestra su mano) con los ojos abiertos”.

- “Veo, un carro, **un señor**, una moto con un señor ahí y un conejito ahí y el niño que está llorando ahí”.

- “Un **señor** con un carro y también veo este un señor, uuuna **señora**, una señora con una policía y también veo, y también mmm veo un robot, un robot y un perro”.

- “veo **niños** con bicicletas”.

- “Veo una **señora**, veo un arbusto, un **niño**, veo un payaso haciendo malabares y también veo unos trapos...”

- “Una **señora**, unas **niñas** montando bicicleta, un niño que está llorando...un **señor** con un payaso”.

- “Veo unos **niños** y...”

- “Veo una **señora** con una pandereta que se le rego todo la ropa y veo un niño quintándole y diciéndole fea y veo una señora con muchas compras y dos niños”.

- “La **panadería**, el **almacén**, **restaurante**, la **tienda**, **supermercado**, un **carro**, la **panadería**, **bicicletería**, el **cine**, **edificios**, la **tienda de limones**, **ascensor**, un **señor mágico**, un **mag**, **ferretería**...”

Este recurso lingüístico es muy empleado en los enunciados en comparación a los nombres propios, que se presentan en un índice menor.

Nombres propios: Con respecto a esta subcategoría, se evidencia un menor empleo:

- “**Manuela**, **Ciudad**, **Ciudad del campo**, **Cali**, **Colombia**, **La Casona**, **Ciudad de Cali**”

- “**Profe** y también pueden haber **CAIS**”

Estos nombres propios usados hacen referencia a los nombres de los barrios donde residen cada uno y una expresión que nombra a los CAIS, significando que en el barrio hay instituciones o, en el caso de los servicios públicos de seguridad, cuentan con la cobertura necesaria por parte de la policía.

*Tipos de indeterminación.* Para este tipo de indeterminación, solo se encontraron los siguientes enunciados:

- “No escucho **nada**”, la palabra subrayada destaca un pronombre indefinido, en una frase negativa, que expresa una nivel inexistente.

- *“**Uno** pasa el puente y llega derecho...”* En este caso el pronombre indefinido personal *uno*, representa a la persona que está hablando.

*Tipos de actualización.* Esta subcategoría destaca el uso de los artículos, como determinante actualizador, de una manera muy recurrente en los niños. En este caso actualiza o precisar la referencia de un sustantivo, Así pues, los enunciados que la evocan son:

- *“**El** barrio es como **un** barrio...”*

- *“En **el** barrio hay casas...”*

- *“**el** olor sucio del caño porque son basura”*

- *“cuando voy al parque con mi abuelo, no me gusta cuando van **los** marihuaneros allá”.*

- *“no me gusta **el** olor de **la** basura”*

- *“no me gusta **el** popo (risas), **el** popo de los perros”.*

- *“...no me gusta **el** olor de **los** perros*

- *“**el** olor de **la** basura”*

- *“no me gusta **el** olor del caño*

- *“no me gusta salir a **la** calle”*

- *“también limpian **el** barrio”*

- *“Hacen limpian toda **la** casa”*

- *“Cuidan a **los** niños”*

- *“Cuidan a **los** perros”*

- “ir con **la** patineta con mi mamá a **la** rampla”.
- “Queda por López, pero por **la** gasolinera, volteando...”
- “Por **la** Pio Pan”.
- “eeee por allí pasando por **el** caño de aquí, uno se mete por **el** otro colegio y va así derecho y allí es **la** bomba, allí en **la** bomba queda”.
- “Uno pasa el puente y llega derecho y pasa **la** carretera y voltea y allí queda mi casa”.
- “Ahí después de **la** escuela, después voltea y después allí queda”.
- “Llega a **la** gasolinera, sigue derecho, voltea y voltea otra vez y llega”.
- “fritangas, donde venden **las** papas, mi mamita vende”.
- “**Los** chuzos, **un** estanco...”
- “**El** lugar donde van **los** papás a tomar”.
- “**El** Rio Cauca”.
- “**una** casa, **una** peluquería, **una** familia, **un** bar, un estanco, **una** panadería, un parque, una cancha, **un** colegio, **una** escuela, **un** policía, un supermercado, **una** iglesia”.
- “profe yo voy a **las** células”.
- “**La** panadería, **el** almacén, restaurante, **la** tienda, supermercado, **un** carro, la panadería, bicicletería, **el** cine, edificios, **la** tienda de limones, ascensor, **un** señor mágico, **un** mago, ferretería”.
- “El carro está escuchando música y se están cayendo todas **las** camisetas”.
- “está **un** niño llorando, hay **un** señor debajo de la tubería”.
- “Está pasando que **un** robot se cayó en ese hueco”.
- “**Un** mago que está ahí”.

- “Y **un** niño que está gritando y **la** muchacha no,,,”.
- “que **el** señor lo está haciendo llorar, porque esta triste, por **el** mago...”
- “Que están con **un** mago”
- “Lugares, carro, **una** moto con un perro, **la** moto, la bicicleta, **la** panadería, **la** tienda, **el** señor de donde vende las recetas está viendo **un** conejo que tiene **los** ojos cerrados y le va a pasar **una** zanahoria...”
- “**un** robot y **un** mono disfrazado de pastor... y eso es muy raro porque **un** constructor en **la** alfombrilla... ellos solo hacen casas, **los** constructores... es muy raro...”
- “Se cayó... **el** carro va muy rápido... o sea **el** señor no puso esta cosita (señala la imagen)”.
- “De pronto, está construyendo algo debajo de **la** alfombrilla”.
- “Están mirando a **la** otra señora”
- “la están saludando a **la** señora que está en **el** ascensor”.
- “Este niño le grita al señor pa’ que frene y recoja **la** ropa, camisillas y camisetas”.
- “**El** supermercado, **una** familia, **una** casa, **un** hospital”.
- “Pro, en todos **los** barrios hay policías”.
- “¿En todos **los** barrios hay policías?”:
- “Cuando hay **un** carro de policía y allí están **los** policías”:
- “profe, ayer estaba en mi casa, llegaba del colegio había **una** peluquería en **la** carretera y había **un** señor que iba a robar **la** peluquería...”.

Después de esta descripción podemos concluir, que se recurre con frecuencia tanto a los artículos definidos como indefinidos, en singular y plural, pero prevaleciendo más el primero. Es evidente, que se nombran los seres del mundo, pero haciendo uso, casi siempre, de un artículo que

lo acompaña. No hay dificultades de concordancia ni en género, ni en número. Los artículos indefinidos (un, unos, unos) hace referencia a algo desconocido y abstracto que el interlocutor desconoce. Caso contrario, a los artículos definidos (el, la, los, las) que si es conocido y concreto por éste.

### *Tipos de dependencia*

Para esta subcategoría, son los pronombres posesivos los que definen estos enunciados. Para esta escuela, hay una recurrencia en la primera persona **mi**: *“ir con la patineta con **mi** mamá a la rampla” “**Mi** mamita vende”*.

- “Profe, ayer estaba en **mi** casa”.
- “Ir con la patineta con **mi** mamá a la rampla”
- “Cuando voy al parque con **mi** abuelo”.
- “**Mi** mamita vende”.
- “**Mi** barrio se llama Decepaz”.
- “El **mío** se llama Ciudad del Campo”.
- “Primero estoy haciendo **mi** nombre”.
- “Allí está **mi** barrio”.

*Tipos de designación* .Con respecto a esta subcategoría el enunciados que la alude es: “- juy profe! **este MIO** se ve bastante real.” En este caso, se refiere a la imagen tan cercana que tiene el estudiante, de un bus del sistema masivo.

*Tipos de cuantificación.* Respecto a esta subcategoría, se encontraron enunciados que contenían cuantificadores que expresaron cantidad, así:

- “... *hay varias casas de **dos** pisos, de **tres** edificios...*”

- “*Hay agua, piscina, ríos, casas de **cuatro** pisos, de **tres** o de **dos**, también hay de **uno** y también hay casa también hay trabajos*”.

- “yo voy a ***tres** iglesias, **dos***”

*Tipos de enumeración.* En esta subcategoría, se presentan enumeraciones que dan cuenta de la existencia a los seres, pero sin valor de designación:

- “*El barrio es como un barrio, es grande **hay** varias casas de dos pisos, de tres edificios, parques y **hay** como panaderías, trabajos*”.

- “*En el barrio **hay** casas, ascensores, carros, mmm...este, casa chiquitas...*”

- “***Hay** agua, piscina, ríos, casas de 4 pisos, de tres o de dos, también **hay** de uno y también **hay** casa también hay trabajos*”.

- “***Hay** una calle derecho y voltea y allí está mi barrio*”.

- “*Donde **hay** juegos... apartamentos...edificios*”

. “*esta un niño llorando, **hay** un señor debajo de la tubería*”.

. “*¿Profe, porque allí **hay** cosas extrañas*”.

- “*Pro, en todos los barrios **hay** policías*”.

- “*Cuando **hay** un carro de policía y allí están los policías*”.

Sin duda, en esta categoría nombrar, los tipos de denominación, de actualización y de enumeración demuestran la preferencia de su utilización en los enunciados de los niños.



*Localizar- situar.*

En la categoría *localizar- situar*, la descripción se realiza teniendo en cuenta lugares y tiempo.

Lugares y tiempo. Encontramos en esta subcategoría expresiones que ubican, que sitúan lugares.

- *“Una señora subiendo un ascensor”.*

- *“Mi barrio es casi por **Pio Pan**”*

También, encontramos en esta subcategoría, muy bien detalladas y explicadas, algunas indicaciones de espacios que describen cómo llegar a un lugar. Estas, están acompañadas de diferentes tipos de deícticos y existen en un alto nivel de recurrencia en los discursos orales de los niños.

- *“Llega a la gasolinera, **sigue derecho, voltea y voltea otra vez y llega**”.*

- *“Mi barrio es casi por Pio Pan si no que **al lado de Pio Pan hay una calle derecho y voltea y allí está mi barrio**”.*

- *“Por allí pasando por el caño de aquí, uno se mete por el otro colegio y va así derecho y allí es la bomba, allí en la bomba queda”.*

- *“Donde hay juegos... apartamentos...edificios”.*

- *“Queda por López, pero por la gasolinera, volteando así derecho y sigue así derecho y allí llega”.*

- “Eeee por allí *pasando por el caño de aquí, uno se mete por el otro colegio y va así derecho y allí es la bomba, allí en la bomba queda*”.

- “Mi barrio es casi por Pio Pan si no que *al lado de Pio Pan hay una calle derecho y voltea y allí está mi barrio*”.

- “Uno pasa el puente y *llega derecho y pasa la carretera y voltea y allí queda mi casa*.

- “Ahí después de la escuela, después *voltea y después allí queda*”.

### ***Cualificar***

En la categoría cualificar, encontramos dos subcategorías que la definen: *acumulación de detalles y precisiones* y *uso de la analogía*.

*Acumulación de detalles y precisiones.* En esta subcategorías, encontramos un micro relato colmado de palabras que describen el ser y hacer de los seres:

- “Profe, ayer estaba en mi casa, *llegaba del colegio había una peluquería en la carretera y había un señor que iba a robar la peluquería. Entonces llegaron unos señores con palos a pegarle*”.

Por otro lado encontramos en los discursos el uso de adjetivos calificativos, que califican la forma de ser de los seres, en este caso: “un señor **mágico**” “...diciéndole **fea**” “casas **chiquitas**, casa **grandes**”.

*Uso de la analogía.* No se encontraron enunciados que aluden a esta subcategoría en esta escuela.

Es de resaltar que estas subcategorías, que fundamentan los componentes del modo descriptivo que plantea Charaudeau (1992) son recursos lingüísticos que emplean los niños con mucha frecuencia en sus discursos. Los niños nombran utilizando sustantivos propios y comunes y a ello le atribuyen algunas características identificatorias; localizan y sitúan, explicando y detallando la ubicación de algo y finalmente califican su mundo usando adjetivos calificativos que califican el ser y el hacer de los seres. Esto demuestra que este modo está presente en un alto porcentaje en los niños de esta escuela.

### *Colegio Hispanoamericano*

#### ***Modo de organización descriptivo***

En el marco de este modo de organización descriptivo se presenta el análisis con base en los procedimientos que le suscitan: procedimientos discursivos y procedimientos lingüísticos.

#### *Descripción de procedimientos discursivos*

La manera de trabajar este apartado es el mismo que se aplicó en el anterior: puntualizar primeramente la subcategoría y posteriormente acudir a un ‘enunciado vivo’ para dar testimonio de lo reseñado. Se acude a la técnica del uso de la negrilla para destacar lo que se reseña.

*Identificación **con** nombres comunes.* Este recurso lingüístico es uno de los más relevantes en el discurso de los niños, ya que es usado con mucha frecuencia. Se evidencia que enuncian lugares de manera muy general pero que podían identificarse como lugares existentes en los barrios.

- “Por el **zoológico** que lo dejaron abierto”, “un **hospital**”, “el **supermercado**”, “una **casa**”, “la **peluquería**”, “la **escuela**”, “la **estación de policía**”, “una **cancha de fútbol**”, “una **iglesia**”, “un **parque**”, “una **cocinita**”, “la **panadería**” y “la **tienda de bicicletas**”.

*Identificación de nombres propios.* En esta manera de identificar, se deja entre ver que los hablantes recurren a nombres en singular y propios de lugares, en especial, nombre de los barrios, ciudad y país:

“Tiran basura al **Rio Cali**”, “en **Colombia**”, “en **Cali**”, “en **Vipasa**”, “en la **Flora**”

Incluso, hay una identificación del nombre del transporte masivo de la ciudad de Cali: “**El MIO**”.

Ambos recursos se presentan en una frecuencia bastante recurrente en los estudiantes.

*Características identificatorias.* Solo se presentó un enunciado en esta subcategoría de muy baja recurrencia en los hablantes. Se trata de la identificación de un lugar con nombre propio que lo clasifica en un lugar donde venden hamburguesas y helados:

- “**MC DONALDS**, una cosa de hamburguesas y helados”.

#### *Construcción objetiva del mundo*

Organización sistematizada. No se encontraron enunciados que aluden a esta subcategoría en este colegio.

Observación. No se encontraron enunciados que aluden a esta subcategoría en este colegio.

### *Construcción subjetiva del mundo*

Descripción subjetiva. Con respecto a esta subcategoría, sostenida por dos enunciados, los cuales fundamentalmente enfatizan en una descripción que revela y compara un barrio con casas amontadas, edificios y un lugar lleno de cosas:

- “*Un barrio es como muchas casas amontonadas y también como que hay edificios en los barrios ...*”

- “*¿Un barrio es como una ciudad?...Un lugar lleno de cosas.*”

*Descripción ficticia.* En esta subcategoría los enunciados dejan entre ver que en ellos se expresa el imaginario simbólico descontextualizado de los hablantes. En este caso:

a). Se le asigna a un objeto una acción humana, usando la forma verbal en gerundio:

- “*Es que el camión está escuchando música*”.

b). En esta descripción ficticia, el hablante al observar una pareja de un niño y una niña en una calle, expresa que ellos representan dos personajes de un cuento fantástico:

- “*Veo a Hansel y Gretel*”

### *Procedimientos lingüísticos*

En estos procedimientos lingüísticos, como se explicó anteriormente, encontramos tres categorías relevantes para esta investigación: *nombrar*, *localizar-situar* y *cualificar*. A la categoría Nombrar le suscitan varias subcategorías:

#### *Tipos de denominación*

Para esta denominación se destaca el uso de nombres comunes y nombres propios para identificar los seres y lugares del mundo. Así pues:

Nombres comunes. Para nombrar los hablantes de este colegio, aunque son muy precisos en sus descripciones, se evidencia que.

a). Usan nombres que identifican a los seres de manera general, en especial lugares y objetos, de forma singular y plural:

*-“árboles, parques, botes de basura, piscinas, casas, flores, parques, lugares donde aprendo, colegios, palmas, edificios, piscina, canchas de fútbol, parque, diversión, árboles y plantas, piedras”*

b). Hacen comparaciones y usan los nombres comunes para ampliar la información:

*-“Es como una casa pero con apartamentos, parqueadero, fútbol, juegos”.*

c). Usan los nombres comunes, pero en algunas ocasiones al nombrar, estos son acompañados de artículos.

*-“El parque”, “la piscina” y “Un robot”.*

Nombres propios. Para este recurso lingüístico encontramos semejanzas a los enunciados en los procedimientos de investigación, donde usan nombres propios para designar a lugares y personas:

*-“Tiran basura al Rio Cali” y “a Hansel y Gretel”*

*Tipos de indeterminación.* Con respecto a esta subcategoría, se evidencia una denominación de los seres del mundo, de manera indeterminada, en este caso hay presencia de pronombres indefinidos.

Para este caso, el pronombre muchos, que expresa cantidad y guarda concordancia entre con el sustantivo en género y número.

- “Un barrio es como **muchas** casa amontonadas y también como que hay...”

- “Que hay **muchos** parques en mi barrio”.

- “Que hay **muchos** espacios”.

También, aplica el pronombre toda/todo, que sigue expresando cantidad:

- “se está llevando **toda** la ropa por **todo** el barrio”.

Finalmente, encontramos, el pronombre alguno, que en este caso se refiere a personas indeterminadas:

- “que **algunos** están enojados y otros tristes”

*Tipos de actualización.* Con respecto a esta subcategoría, la presencia del artículo es fundamental en estos enunciados. Este recurso es muy usado por los estudiantes, aquí algunos ejemplos:

- “**Un** barrio es como muchas casas amontonadas y también como que hay edificios en **los** barrios...”

- “De que mi gatito no se salte **la** ventana de **la** cocina”.

- “Que a veces **una** persona pasean **los** perros”.

- “**Un** hospital, **el** supermercado, **una** casa, **la** peluquería, **el** Mio, **la** escuela, **la** estación de policía, **una** cancha de futbol, **una** iglesia, un parque, **una** cocinita”.

- “**un** supermercado, **la** panadería, **la** tienda de bicicletas, **la** peluquería, **el** mono que está allí, **un** robot, esa cosa que está allí, un perro, el de **la** moto, allí hay un pueblo, **un** parque

Se evidencia el uso aleatorio de estos artículos definidos e indefinidos, que acompañan generalmente, un sustantivo, en este caso lugares, personas y objetos. Se presenta en mucha recurrencia en los enunciados.

*Tipos de dependencia.* Para esta subcategoría, se encontraron enunciados, que tienen una relación de posesión o dependencia, especialmente, predomina en primera persona del singular:

- “Yo creo que está entrando a **su** casa”.
- “Que no entren ratas a **mi** casa”.
- “De que **mi** gatito no se salte la ventana de la cocina”.
- “Que a veces entran las cucarachas a **mi** casa”.
- “Que hay muchos parques en **mi** barrio”.
- “Que puedo jugar con **mi** gatito, puedo meterme a la piscina, y jugar con **mis** juguetitos”.
- “Me gusta mucho salir a jugar, a correr con **mis** amigos”.
- “Que se entran bichos a **mi** casa”.
- “Pasean a **sus** mascotas”

*Tipos de designación.* En esta subcategoría de nombrar, se alude al uso de pronombres demostrativos en los discursos. Para este caso, los enunciados, presentaron el pronombre ese, genera un efecto de distancia, que propone el autor. Estos fueron:

- “**ese** coso que está allí”.
- “aaa **ese** mono que está allí”.
- “**Ese** niño que le está ayudando a recoger la ropa”.
- “**Ese** niño que está llorando”.



- “veo que **ese** niño está llorando porque tiene una astilla”.

*Tipos de cuantificación.* Con respecto a esta subcategoría, se nombraron seres contables, en este caso usando una palabra que refiere cantidad:

- “... el de las **dos** bicicletas que están allí”

- “Están tranquilos porque no tienen bicicleta y se compran **una** nueva”

- “Ese niño está llorando porque tiene **una** astilla”

*Tipos de enunciación.* Para esta subcategoría, los enunciados nombran personas, objetos y lugares con el objetivo de hacerlo existir, sin una designación en específica:

- “**Hay** muchos parques en mi barrio”

- “Me gustan mucho los parques, porque **hay** muchas flores”

- “**Hay** mucho espacios”

- “Allí **hay** un pueblo”

- - “**Hay** un señor que está en la moto...”

#### *Localizar-situar*

Para esta categoría subyace una subcategoría: Lugares y tiempo. Esta sostenida por enunciados que fundamentalmente enfatiza en realizar descripciones que localizan un lugar o sitúan una determinada situación. Se destaca aquí el uso de deícticos espaciales:

- “Allí **hay** un pueblo”

- “Porque él está arreglando **por debajo**, porque de pronto más adelante está dañada y él la va a arreglar”.

- “La señora que **está allá al fondo** (señala) que va a entrar a una...No sé... la de morado... yo creo que está entrando a su casa”.

- “Creo que está ensuciando **toda la ciudad por ese camión**, se está llevando toda la ropa **por todo el barrio**”.

Es claro que aquí, en el modo de organización descriptivo, cuando el niño localiza y sitúa, está identificando los lugares y el tiempo en un determinado momento de una historia. De allí, que se relacione con la función de identificación.

### *Cualificar*

*Acumulación de detalles y precisiones.* La descripción de estos enunciados, son de alta recurrencia en este colegio, ya que los hablantes precisaron palabras que:

a) Describen distintos estados de ánimos, en el caso de personas:

- “Están **tranquilos**”

- “Ese **camión grandote**”.

- “de pronto puede tener **algo feo** que enferma a los niños”.

- “Y profe, están **tristes** porque están ensuciando la calle”

- “están **tristes** porque están ensuciando la calle”.

- “están **enojados**”.

- “Están **asustados**”.

- “que algunos están **enojados** y otros **tristes**”.

- “que están **felices** algunos”.

- “que están **tristes** todos porque se ensucio la calle”.

b). Asignan cualidades que describen cómo son las cosas:

- “*Los camiones son más **rápidos**”.*
- “*De pronto esa ropa puede estar **sucia**”.*
- “*Un barrio... un **barrio grande**”.*

Uso de la analogía. Con respecto a esta subcategoría, solo se encontró un enunciado que lo ejemplifica, ya que no fue de uso frecuente entre los estudiantes. En este caso, se presenta un intento por encontrar una semejanza entre el barrio, casas y edificios:

- “*Un barrio es **como** muchas casas amontonadas y también como que hay edificios en los barrios...*”.

En estos procedimientos lingüísticos podemos encontrar que las subcategorías con mayor uso de recurrencia fueron el nombrar y el cualificar.

#### **4.1.2 Análisis según la perspectiva socioenunciativa**

*Institución Educativa Alfonso López Pumarejo. Sede Rafael Pombo*

##### **Descripción de relaciones referenciales**

##### ***Relaciones anafóricas y catafóricas***

A esta categoría de relaciones anafóricas y catafóricas le suscitan cinco diferentes tipos de referencias, que permiten establecer una relación semántica entre dos palabras.

*Referencia personal.* Es la referencia más usada en esta categoría, ya que posee amplios discursos que la definen. En esta subcategoría se encontró en un alto grado de recurrencia las referencias personales y referencia personal de complemento.

- *“La están saludando a la señora que está en el ascensor”*, es referencia cataforica entre las personas que saludan y la señora.

**La están** En el enunciado el término “la” es referencia personal catafórica de “la señora”, pues su significado depende de éste que aparece posteriormente.

- *“El mío se llama Ciudad del Campo”*. La expresión: el mío el grupo nominal, en este caso el barrio, por un adjetivo posesivo: mío.

**El mío** En la expresión anterior también hay una referencia personal catafórica donde se ha reemplazado el grupo nominal, en este caso el barrio, por el adjetivo posesivo: mío.

En los siguientes casos, se presenta lo que Martínez (2015) llama Referencia personal de complemento, “... *que generalmente acompaña al verbo en posición antepuesta o está unida a él en posición pospuesta, como pronombre enclítico con el verbo en infinitivo o en gerundio*”:

- *“Que el hermano con una pelota le rompió el vidrio a una vecina”*

**le rompió** El término “le” es referencia personal anafórica de “el hermano”.

- *“Un señor escuchando música mientras se le cae la ropa”*

**le cae** El término “le” es referencia personal anafórica de “Un señor”.

- *“Veo una señora con una pandereta que se le regó todo la ropa”*

**le regó** El término “le” es referencia personal anafórica de “una señora”.

-“*Que la señora se enojó porque **le** rompieron el vidrio*”

*le rompieron* El término “*le*” es referencia personal anafórica de “*la señora*”.

Referencia elíptica. Con respecto a esta subcategoría, poco referida en los discursos, solo se encontró una elisión del grupo nominal: “*y un niño que está gritando y la muchacha no<sup>ooo</sup> lo escucha porque está escuchando música*”. Aunque hay elisión del grupo nominal, en este caso, el niño, no se pierde la cohesión. Sin embargo, no es un recurso común en los niños de esta escuela.

Referencia demostrativa. No se encontraron enunciados que aluden a esta subcategoría en esta escuela.

Referencia relativa. En esta subcategoría, se evidencian expresiones en donde el pronombre que, hace referencia anafórica al grupo nominal que le precede:

- “*Un mago **que** está ahí*”. En este caso, un mago.

- “*Y un niño **que** está gritando*”. En este caso, un niño.

- *está viendo un conejo **que** tiene los ojos cerrados*”. En este caso, un conejo.

- “*la están saludando a la señora **que** está en el ascensor*”. En este caso, una señora.

De manera puntual como lo plantea Martínez (2015), en estos casos la referencia de cada uno (un mago, un niño, un conejo, la señora) se establece mediante una relación cataforica con la cláusula relativa que especifica y define un grupo dentro de una clase. Así, entonces, gráficamente sería, por ejemplo, para el primer enunciado:

---

<sup>1 ooo</sup> Símbolo con que Martínez (2015) identifica una referencia elíptica.



Figura 5. Fuente Martínez (2015, p 59). Adaptación.

Referencia comparativa. Con respecto a esta subcategoría, de poco uso en los discursos, por poca presencia de comparación, sólo se destaca un enunciado que compara una definición con un ejemplo del mismo rango, es decir: *“El barrio es como un barrio”*. Aun así, no hay definición, ni comparación, pero si un intento de hacerlo.

Es claro entonces, que de estas referencias, la más empleada por los niños en sus discursos orales es la referencia personal, porque fue aquella con más enunciados que la ejemplifican.

### *Relaciones exofóricas*

Referencia situacional. En este caso, se presentó una sola referencia fuera del contexto usando la palabra “cosita”: *“Se cayó... el carro va muy rápido... o sea el señor no puso esta **cosita** (acompaña su participación con un gesto: dedo señalando la imagen, la cosita)”*. Aquí se hace una referencia de algo que se encontraba en la imagen propuesta y que acompañó con un señalamiento usando su dedo índice. De aquí que su significado no está inmerso en su discurso, si no que depende de observar la imagen para saber de qué está hablando el niño.

## Colegio Hispanoamericano

### *Descripción de relaciones referenciales*

En este apartado, se continúa con el procedimiento que se viene realizando en los anteriores análisis. Sin embargo, para esta perspectiva, con el uso de la negrilla se está estableciendo la relación entre los dos referentes del enunciado.

### *Relaciones anafóricas y catafóricas*

*Referencia personal.* Con respecto a esta subcategoría, encontramos un uso recurrente de la misma, destacándose la referencia anafórica en la mayoría de los casos:

- “Es que el camión está escuchando música y mientras **lo** escucha se **le** está cayendo la ropa y el niño está gritando porque se **le** está cayendo la ropa y toda la gente está viendo como se **le** cae la ropa”.

**lo** escucha                      El término “lo” es referencia personal anafórica de “el camión”.

**le** está (2veces)              El término “le” es referencia personal anafórica de “el camión”.

**le** cae                              El término “le” es referencia personal anafórica de “el camión

- “Ese niño que **le** está ayudando a recoger la ropa”.

**le** está                              El término “le” es „ referencia personal anafórica de “el niño

- “Están tratando de ayudar, avisándole que se **le** está cayendo la ropa”

Avisándole                      El término “le” es referencia personal anafórica de complemento mediante pro-nombre enclítico que acompaña al verbo en posición pospuesta.

**le** está                              El término “le” es referencia personal anafórica de “el niño”.

- “Que el señor no apretó bien la puerta, se cayendo, pero el niño **le** está ayudando a recogerla”.

**le está** El término “le” es referencia personal anafórica “el señor”

- “porque se **le abrió** la puerta y por andar muy rápido se **le** cayó”.

**le abrió** El término “le” es referencia personal anafórica de “la puerta”.

**le** cayó El término “le” es referencia personal anafórica de “la ropa”

- “creo que no **la cerró** y por eso se **le** está cayendo y, y también debe escuchar música bajita para poder escuchar cuando se **le** cae la ropa o no”.

**“la cerró”** El término “le” es referencia personal anafórica de “la puerta”

**“la está” / “le cae”** El término “le” es referencia personal anafórica de “la ropa”

Para este caso, se presentaron más enunciados. Sin embargo, solo se explicitan algunos.

Por otro lado, se manifestó una referencia personal de pronombre complemento enclítico, que establece una relación anafórica:

- “Están tratando de ayudar, **avisándole** que se **le** está cayendo la ropa”. En este caso, es una referencia personal anafórica del conductor del camión, funciona como pronombre complemento enclítico,

*Referencia elíptica.* De esta subcategoría los enunciados presentaron la siguiente situación:

a). Hay 4 elisiones del grupo nominal, y sin embargo se mantiene la cohesión por las características de la terminación verbal.

Los dos primeros enunciados aluden de referencia anafórica:

“-Es que el camión está escuchando música y mientras lo escucha <sup>ooo</sup> se **le** está cayendo la ropa”.

Para este caso:



“lo escucha” El término “le” es referencia anafórica de “la música”, que esta aludida del enunciado.

- *“De pronto, esa ropa puede estar sucia y los niños de pronto, °°° la pueden tocar y de pronto puede tener algo feo que enferma a los niños”.*

Para este caso:

“la pueden tocar” El término “la” es referencia anafórica de “la ropa”, que esta aludida del enunciado.

Ahora, los dos siguientes son de referencia cataforica.

- *“Todos están mirando la ropa que está en el suelo que el señor tiene que recoger la ropa y cerrar bien la puerta para que no se le vuelva a salir °°°”*

Para este caso:

“le vuelva a salir” El término “le” es referencia catafórica de “la ropa”, que esta aludida del enunciado.

- *“porque él estaba distraído y no cerró bien la puerta... creo que no la cerró °°°° y por eso se le está cayendo y, y también debe escuchar música bajita para poder escuchar cuando se le cae la ropa o no”.* Para este caso:

“la cerró”. El término “le” es referencia catafórica de “la puerta”, que esta aludida del enunciado.

Referencia demostrativa. No se encontraron enunciados que aludan a esta subcategoría en este colegio.

Referencia relativa. No se encontraron enunciados que soporten esta subcategoría.

*Referencia comparativa.* Esta subcategoría se manifiesta en tres enunciados que establecen una comparación de similitud, en donde intentan los hablantes definir qué es un barrio, acudiendo a la comparación a través del uso de la palabra **como**:

- “¿Un barrio es **como** una ciudad?...Un lugar lleno de cosas”.
- “Es **como** una casa pero con apartamentos, parqueadero, futbol, juegos...”
- “Un barrio es **como** muchas casas amontonadas y también como que hay edificios en los barrios...”

#### Relaciones exofóricas

*Referencia situacional.* Los enunciados que corresponden a esta subcategoría dejan entrever que en ellos se expresa un referente que está fuera del contexto. Todas de carácter exofórico. En este caso, los hablantes acompañan su discurso oral de un gesto o señal que la acompaña:

- “Ese camión grandote” (*señalando el afiche*)
- “Ellos que están haciendo como así” (*hace gesto*)
- “Esa cosa que está allí” (*Se para la estudiante a señalar en la imagen*)
- “Ahí... ese coso que está allí” (*se acerca a la imagen y señala...*)
- “Esa señora que está allá al fondo” (*señala*) que va a entrar a la casa.

### 4.1.3 Análisis según la perspectiva enunciativa

*Institución Educativa Alfonso López Pumarejo. Sede Rafael Pombo.*

#### *Descripción de deícticos*

*Deícticos personales.* A esta primera categoría le subyacen 2 subcategorías: pronombres personales y demostrativos.

*Pronombres personales.* Esta subcategoría se presenta en un alto grado en el discurso de los niños ya que predomina el uso de este recurso lingüístico en la primera persona de estos pronombres, por lo menos en esta escuela, en este caso **mi**: “*ir con la patineta con **mi** mamá a la rampla*” “***Mi** mamita vende*”.

- “*Profe, ayer estaba en **mi** casa*”.
- “*Ir con la patineta con **mi** mamá a la rampla*”
- “*Cuando voy al parque con **mi** abuelo*”.
- “***Mi** mamita vende*”.
- “***Mi** barrio se llama Decepaz*”.
- “*El **mío** se llama Ciudad del Campo*”.
- “*Primero estoy haciendo **mi** nombre*”.
- “*Allí está **mi** barrio*”.

*Pronombres demostrativos.* Con respecto a esta subcategoría, se puede decir, que en esta escuela los niños no los emplearon en sus discursos, excepto una sola vez para señalar la imagen del transporte masivo de la ciudad de Cali: “- *¡uy profe! **este** MIO se ve bastante real.*”

### ***Deícticos espaciales.***

*Adverbios de lugar.* Esta subcategoría presenta una alta frecuencia de uso. Los enunciados que lo soportan son:

- “*Queda por López, pero por la gasolinera, volteando así **derecho** y sigue así **derecho** y **allí** llega*”.
- “*Por **allí** pasando por el caño de **aquí**, uno se mete por el otro colegio y va así **derecho** y **allí** es la bomba, **allí** en la bomba queda*”.
- “*Mi barrio es casi por Pio Pan si no que **al lado** de Pio Pan hay una calle **derecho** y voltea y **allí** está mi barrio*”.
- “*Uno pasa el puente y llega **derecho** y pasa la carretera y voltea y **allí** queda mi casa*”.
- “***Ahí** después de la escuela, después voltea y después **allí** queda*”.
- “*Llega a la gasolinera, sigue **derecho**, voltea y voltea otra vez y llega*”.
- “*Cuando hay un carro de policía y **allí** están los policías*”.
- “*Veo, un carro, un señor, una moto con un señor **ahí** y un conejito **ahí** y el niño que está llorando **ahí***”.
- “*Un mago que está **ahí***”.
- “*Una señora que está **allá** con unas gafas*”.
- “*¿Profe, porque **allí** hay cosas extrañas?*”
- “*Cuando voy al parque con mi abuelo, no me gusta cuando van los marihuaneros **allá***”.
- “*¿profe, **aquí** por qué dice POLICE?*”.

Estas palabras que indican relaciones espaciales fueron muy usadas en las producciones orales ya que acompañaron las descripciones o explicaciones solicitadas, especialmente de lugares

en la secuencia didáctica. Justamente en este proceso, los niños recurren reiteradamente a la palabra allí.

### *Deícticos temporales.*

Adverbios de lugar. En las producciones orales de los niños de esta escuela no se presentó el uso de estos recursos lingüísticos, en ningún momento.

Así pues, en esta perspectiva, la categoría deícticos espaciales, ocupa el primer lugar en una frecuencia de uso de los adverbios de lugar en sus descripciones y explicaciones. Destacándose las palabras: allí, allá ahí. Seguidamente, los pronombres personales, también son empleados frecuentemente, en especial el pronombre **mí**.

## ***Colegio Hispanoamericano***

Las transcripciones realizadas fueron leídas detalladamente con el fin de identificar los marcadores discursivos empleados en las producciones orales de los estudiantes. A continuación se describe la lista de categorías y subcategorías que se consideraron para su análisis.

### ***Descripción de deícticos***

Para este momento, se continúa con el procedimiento en análisis anteriores. Para esta categoría de deícticos encontramos tres tipos: personales, espaciales y temporales.

### *Deícticos personales*

Pronombres personales. Con respecto a esta subcategoría, de frecuente uso en los hablantes, se ponen en manifiesto a través de los siguientes enunciados:

a). El uso de pronombres en primera persona:

- “**Yo** creo que está entrando a **su** casa”.
- “Que no entren ratas a **mi** casa”.
- “De que **mi** gatito no se salte la ventana de la cocina”.
- “Que a veces entran las cucarachas a **mi** casa”.
- “A **mí** lo que me gusta es...”
- “Que hay muchos parques en **mi** barrio”.
- “Que puedo jugar con **mi** gatito, puedo meterme a la piscina, y jugar con **mis** juguetitos”.
- “**Me** gustan mucho los parques porque hay muchas flores”.
- “**Me** gusta mucho salir a jugar, a correr con **mis** amigos”.
- “Que se entran bichos a **mi** casa”.

b). El uso de pronombres en tercera persona:

- “Ese niño que **le** está ayudando a recoger la ropa”.
- “están viendo como se **le** cae la ropa a todo, a **él**”.
- “**Él** de la moto”

c). No hay uso de pronombres en segunda persona, es decir, no se involucra, se anula al otro en los discursos, se habla a título personal.

*Pronombres demostrativos.* Los enunciados hallados en esta subcategoría, mostraron:

a). Uso de cinco pronombres demostrativos singular, masculino en segundo grado de distancia:

- *“ese coso que está allí”.*
- *“aaa ese mono que está allí”.*
- *“Ese niño que le está ayudando a recoger la ropa”.*
- *“Ese niño que está llorando”.*
- *“veo que ese niño está llorando porque tiene una astilla”.*

b). Uso de un pronombre demostrativo singular, femenino en segundo grado de distancia:

- *“y le están gritando para que se detenga esa música para que los pueda escuchar”.*

#### *Deícticos espaciales*

Adverbios de lugar. Con respecto a esta subcategoría, se presenta un uso frecuente de los siguientes adverbios: allí, ahí, acá, allá:

- *“El mono que está allí”.*
- *“Esa cosa que está allí (la estudiante se pone de pie para señalar en la imagen)”*
- *“Ahí... ese coso que está allí” (se acerca a la imagen y señala... un conejito...)*
- *“Allí hay un pueblo”.*
- *“aaa... ese mono que está allí... el de las dos bicicletas que están ahí” (señalando la imagen).*
- *“Ese constructor que está escondido allí.”. (Señalando la imagen).*
- *“La señora que está allá al fondo” (señala).*
- *“hay un señor que está en la moto” (se acerca al afiche) y que está viendo como esto de acá...*
- *“Porque él no se escondió, tal vez está arreglando algo allí”.*

### *Deícticos temporales*

Adverbios de tiempo. No se encontraron enunciados que aluden a esta subcategoría en este colegio. Estos deícticos ponen en manifiesto que son un recurso lingüístico no utilizado en las producciones orales de los estudiantes, especialmente en sus descripciones.

## **4.2. Tratamiento de los resultados**

### ***4.2.1 Interpretación según perspectiva semiolingüística.***

Con base en la descripción de resultados que se obtuvo del análisis realizado a esta primera perspectiva, se presentan a continuación los más significativos a la luz de los tres objetivos específicos.

Así pues, estos tres objetivos serán interpretados por cada perspectiva, más sin embargo, se enfatiza en los resultados más significativos. Esta interpretación se presenta acompañada de una matriz que busca sintetizar los resultados para establecer la vinculación de ambos colegios entre las categorías de cada perspectiva. Se presentan la categoría, las subcategorías que la integran y los enunciados vivos que las ejemplifican en ambos colegios. Estas tablas presentan algunos ejemplos de enunciados vivos, los cuales fueron escogidos para hacer más contundentes los resultados. Para este caso la perspectiva semiolingüística.



### Modalidades enunciativas

Tabla 10. Síntesis de modalidades enunciativas.

MODALIDADES ENUNCIATIVAS		
Categoría: Modalidades alocutivas		
Subcategorías	Escuela Rafael Pombo	Colegio Hispanoamericano
La interpelación	- “ <i>Que la señora se enojó porque le rompieron el vidrio</i> ”. - “ <i>ir con la patineta con mi mamá a la rampa</i> ”, - “ <i>Profe, yo voy a las células</i> ”. - “ <i>Pro, en todos los barrios hay policías</i> ”. - ¿ “ <i>Profe, porque allí hay cosas extrañas?</i> ” - “ <i>¿Profe, aquí porque dice Police?</i> ” - “ <i>Profe y también pueden haber CAIS</i> ”.	No hay enunciados vivos.
La autorización	No hay enunciados vivos.	No hay enunciados vivos.
El juicio	- “ <i>entonces, llegaron unos señores a pegarle</i> ”, - “ <i>porque roban hacen cosas malas</i> ”	No hay enunciados vivos.
La sugerencia	No hay enunciados vivos	- “ <i>...y también debe escuchar música bajita para poder escuchar cuando se le cae la ropa o no</i> ”
La proposición	No hay enunciados vivos	No hay enunciados vivos.
La interrogación	- ¿ <i>Profe, porque allí hay cosas extrañas?</i> , - ¿ <i>profe, aquí porque dice POLICE?</i> - “ <i>¿Trapos? ¿Camisas?</i> ”	- “ <i>¿Un barrio es como una ciudad?</i> ”, - “ <i>¿Por qué la policía no lo detiene?</i> ”. “ <i>¿La ropa de la calle que está en el piso?</i> ”
Categoría: Modalidades elocutivas		
La constatación	- “ <i>profe, yo voy a las células</i> ” - “ <i>profe, yo voy a tres iglesias</i> ”.	- “ <i>Yo no tengo lugares... (Muestra su imagen y dice). Tengo una familia, personas...</i> ”
La opinión	- “ <i>No me gusta el olor a caño</i> ”. - “ <i>No me gusta caminar...no me gusta el olor de los perros</i> ”. - “ <i>Cuando voy al parque con mi abuelo, no me gusta cuando van los marihuaneros allá</i> ”. “ <i>marihuaneros, caños, olor de los perros</i> ” - “ <i>es muy raro</i> ”, “ <i>de pronto</i> ”	- “ <i>A mí lo que me gusta es la calle porque uno puede utilizar la calle para jugar a lo que quiera, como la lleva, con la pelota...</i> ” - “ <i>yo creo que está entrando a su casa</i> ”. - “ <i>Yo creo que no cerró bien la puerta y se escapó la ropa</i> ”. - “ <i>Creo que se está ensuciando toda la ciudad por ese camión, se está llevando toda la ropa por todo el barrio</i> ”.
El deseo	“ <i>ir con la patineta con mi mamá a la rampa</i> ”,	No hay enunciados vivos.
La aceptación / El rechazo.	No hay enunciados vivos	- “ <i>Ay no se! paso...</i> ”,
Categoría: Modalidades Delocutivas		
La aserción	- “ <i>Cuando hay un carro de policía y allí están los policías</i> ”. - “ <i>... también pueden haber CAIS</i> ”.	- “ <i>Porque él pudo haber suelto el gorila y no quiere que lo descubran</i> ”. - “ <i>Porque él no se escondido, tal vez está arreglando algo allí</i> ” - “ <i>Porque él está arreglando por debajo, porque de pronto más adelante está y él la va a arreglar</i> ”.

Al respecto se evidencia que si hay un uso de las diferentes modalidades en los enunciados. Es un recurso lingüístico utilizado por los estudiantes en diferentes niveles de recurrencia. Lo anterior, debido a la dinámica de la situación de clase, es decir, la co-construcción de sentido a partir de la participación de los estudiantes con una docente.

Primero, las modalidades alocutivas estuvieron presentes en una mínima recurrencia, en ambas instituciones

Teóricamente, lo alocutivo, se centra en reconocer al “tú”, al otro, al interlocutor en los discursos. Sin embargo, este espacio de socialización no se obtuvo, es decir ese otro, ese “tú” en este caso, es su maestra y no los niños.

Segundo, en las modalidades elocutivas, pasó todo lo contrario. Hay uso frecuente de estas modalidades demostrando un alto nivel de recurrencia en ambas instituciones. Respecto a esta categoría y a sus subcategorías respectivas se presentaron hallazgos significativos:

### ***Modalidades alocutivas***

En el colegio hispanoamericano, se presentaron más enunciados en comparación a la otra institución, en unas subcategorías que sustentaron algunas modalidades alocutivas en comparación a la escuela Rafael Pombo. En efecto, las subcategorías de juicio, sugerencia e interrogación fueron usadas por los estudiantes en sus intervenciones. Se destaca en esta última subcategoría su uso frecuente en ambas instituciones.

Por su parte, en la escuela Rafael Pombo se presentaron enunciados correspondientes a las subcategorías de interpelación, juicio e interrogación.

Al respecto se evidencian más enunciados en los niños de la Escuela Rafael Pombo colegio Hispanoamericano en la modalidad de interpelación. Caso contrario al Colegio Hispano, donde no se presentó este recurso.

En la Escuela Rafael Pombo hay un uso de la palabra profe, para dirigirse a la maestra, más este aspecto, nunca se presentó en el otro colegio, ya que, los niños de la escuela tienen un lazo afectivo con la maestra, porque es allí donde trabaja la investigadora e interactúa con ellos en algún momento del día. Aspecto que no sucede en el Hispanoamericano, ya que por la sesión de clase, era la primera vez que se conocían y era una invitada, no una profe para ellos.

En ambas instituciones no se sustentaron enunciados bajo las modalidades de autorización y proposición.

### ***Modalidades elocutivas:***

Con respecto a esta modalidad, ambas instituciones presentaron un uso frecuente en las subcategorías: constatación y opinión, donde los estudiantes expresaron lo que hacen, lo que observan, lo que les gusta y les disgusta de su barrio.

Aquí vale la pena destacar que:

1. Hay un amplio léxico en los niños y uso de diminutivos en sus expresiones.
2. Ese léxico, tiene particularidades en los niños de ambas instituciones, que enmarcan una diferencia entre ambos.

Es claro, la connotación de la realidad del contexto social, a la cual pertenecen los estudiantes de cada institución que manifiestan cuando se trata de expresar sus opiniones, de dar sentido a lo que observan, a lo que piensan y es justamente allí donde salen a la luz dificultades en

diferentes escenarios sociales totalmente opuestos, que viven a diario ya sea negativos o más bien positivos, como se muestran en los enunciados. Es aquí donde representan su mundo a través de la oralidad, aunque no solo a través de ella, que los niños evidencian o dan testimonio del contexto donde se encuentran.

### Modo de organización descriptivo

Tabla 11. *Síntesis de procesos discursivos.*

PROCESOS DISCURSIVOS		
Categoría: Procedimientos de identificación		
Subcategorías	Escuela Rafael Pombo	Colegio Hispanoamericano
<b>Identificación por nombres comunes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Un supermercado”, “una familia”, “un hospital”, “una iglesia”</li> <li>- “Uno pasa el puente y llega derecho y pasa la carretera y voltea y allí queda mi casa”.</li> <li>- “Ahí después de la escuela, después voltea y después allí queda”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Por el zoológico que lo dejaron abierto”, “un hospital”, “el supermercado”, “una casa”, “la peluquería”, “la escuela”, “la estación de policía”, “una cancha de fútbol”, “una iglesia”, “un parque”, “una cocinita”, “la panadería” y “la tienda de bicicletas”.</li> </ul>
<b>Identificación por nombres propios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Río Cauca”, “Mi barrio se llama Decepez”.</li> <li>- “El mío se llama Ciudad del Campo”</li> <li>- “Por la Pio Pan”.</li> <li>- “Uyy profe este MIO se ve bastante real”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Tiran basura al Río Cali”, “en Colombia”, “en Cali”, “en Vipasa”, “en la Flora”</li> </ul>
<b>Características identificatorias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “un estanco, es el lugar donde toman los papás”</li> <li>- “una fritanga, es donde vendes las papas”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “MC DONALDS, una cosa de hamburguesas y helados”.</li> </ul>
Categoría: Construcción objetiva del mundo		
<b>Organización sistematizada</b>	No hay enunciados vivos	No hay enunciados vivos
<b>Observación</b>	No hay enunciados vivos	No hay enunciados vivos
Categoría: Construcción subjetiva del mundo		
<b>Descripción subjetiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “la señora se enojó”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Un barrio es como muchas casas amontonadas y también como que hay edificios en los barrios...”</li> <li>- “¿Un barrio es como una ciudad?... Un lugar lleno de cosas</li> </ul>
<b>Descripción ficticia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “El carro está escuchando música”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Es que el camión está escuchando música”.</li> <li>- “Veo a Hansel y Gretel”</li> </ul>

En esta co construcción de sentido el ser humano, en este caso, los niños de grado primero, representan su mundo, lo ven, lo describen, lo nombran, lo sitúan, es decir, semiotizan el mundo a través de sus producciones orales. De allí que este apartado, fuera tan importante para este trabajo de investigación. Veamos entonces:

### **Procedimientos discursivos**

La categoría de procedimientos de identificación, presentó un alto nivel de recurrencia. Se destacan aquí los recursos lingüísticos utilizados por los niños para nombrar lugares del barrio: nombres comunes y nombres propios.

a). En ambas instituciones usaron los nombres comunes para nombrar los diferentes lugares del barrio. Se destaca que en la Escuela Rafael Pombo, hay una descripción con nombres comunes que da indicaciones de cómo llegar a un lugar.

b). Respecto a los nombre propios, igualmente se presenta una semejanza en el uso de este recurso lingüístico. Aquí ambas instituciones nombran de manera específica, desde la singularidad, el nombre de sus barrios, otros lugares cercanos al mismo e incluso lugares pertenecientes a la ciudad de Cali.

Así los nombres comunes, son los recursos lingüísticos más utilizados por los estudiantes de ambas instituciones, para nombrar y enunciar los lugares que hacen parte de su contexto.

Por otro lado, las características identificatorias, de poca recurrencia se presentaron con tres enunciados muy interesantes. Así:

a). Por un lado, en la escuela Rafael Pombo, los dos enunciados mostraron unas características en dos vías: la primera, especificando un lugar llamado estanco el cual identifican como el lugar donde toman los papás. Vale la pena resaltar, que esta construcción se da al observar, la imagen de una cocina, actividad inmersa en la situación de clase, pero que para ese estudiante fue un estanco. Más sin embargo, en el colegio Hispano, los estudiantes lo reconocieron como cocina. La segunda, relacionada con un lugar de trabajo, al cual el estudiante le asigna el nombre de fritanga, donde su abuela vende papas.

b). Por lo que se refiere al colegio Hispanoamericano, se manifestó un enunciado de MC DONALDS, identificándolo como una cosa de hamburguesas y helados.

Estos dos casos dejan entre ver diferencias entre las realidades sociales de los niños. Para analizar que en esta construcción de sentido, especialmente, en el primer caso, deja sumamente claro, las representaciones sociales que tienen los niños sobre ese lugar “estanco” y “fritanga” y que en este caso es una representación social compartida.

*Construcción objetiva del mundo.* Ahora, bien esta subcategoría, presenta las mismas características en ambos enunciados, para las dos instituciones. En ambas construcciones, la idea principal es que el carro, en este caso camión, está escuchando música, involucrando aquí su imaginario simbólico. Estos casos permiten evidenciar y compartir las coincidencias en las descripciones que realizan los niños cuando construyen sentido.

*Construcción subjetiva del mundo.* En el marco de esta categoría, las subcategorías que le subyacen presentaron similitudes muy significativas para ambas instituciones, ya que la subcategoría fue usada en ambas instituciones con una similitud en sus enunciados muy

significativa. Esta similitud, se presenta en un mismo intento por definir que es un barrio, pero se expresa en términos de comparación.

### Procedimientos lingüísticos

En estos procedimientos todos las tres subcategorías que le subyacen, fueron recursos lingüísticos sumamente utilizados en las producciones orales. De allí, que valga la pena resaltar, que los niños construyen sentido, según Charaudeau (1992) cuando nombran, localizan-sitúan y cualifican. Y efectivamente, esto se pudo verificar en los diferentes enunciados que sustentaron estas subcategorías, sintetizados en la siguiente tabla:

Tabla 12. *Síntesis del modo de organización descriptivo: procesos lingüísticos.*

PROCESOS LINGÜÍSTICOS		
Categoría: Nombrar		
Subcategorías	Escuela Rafael Pombo	Colegio Hispanoamericano
<b>Tipos de denominación</b>	<p>- “...edificios, casas, piscina, flores, arboles, pasto, Parque, río, frutas, perros, gatos, motos, carros, bicicletas, patines, panaderías, libros, camionetas, biblioteca, colegios, trabajos, cuentos, óptica, comidas, restaurantes, supermercados, tiendas, cine, colegios, restaurante”.</p> <p>- “Tienda de helados, casa, peluquería, panadería, parque, cancha, escuela”.</p> <p>“Manuela, Ciudad, Ciudad del campo, Cali, Colombia, La Casona, Ciudad de Cali”</p> <p>- “Profe y también pueden haber CAIS”</p>	<p>- “árboles, parques, botes de basura, piscinas, casas, flores, parques, lugares donde aprendo, colegios, palmas, edificios, piscina, canchas de fútbol, parque, diversión, árboles y plantas, piedras”</p> <p>- “Es como una casa pero con apartamentos, parqueadero, fútbol, juegos”.</p> <p>- “El parque”, “la piscina” y “Un robot”.</p> <p>- “Tiran basura al Río Cali” y “a Hansel y Gretel”</p>
<b>Tipos de indeterminación</b>	<p>- “No escucho <b>nada</b>”.</p> <p>- “<b>Uno</b> pasa el puente y llega derecho...”</p>	<p>- “Un barrio es como <b>muchas</b> casa amontonadas y también como que hay...”</p> <p>- “Que hay <b>muchos</b> parques en mi barrio”.</p> <p>- “Que hay <b>muchos</b> espacios”.</p> <p>- “se está llevando <b>toda</b> la ropa por <b>todo</b> el barrio”.</p> <p>- “Que <b>algunos</b> están enojados y otros tristes”</p>
<b>Tipos de actualización</b>	<p>- “El barrio es como <b>un</b> barrio...”</p> <p>- “En <b>el</b> barrio hay casas...”</p> <p>- “el olor sucio del caño porque son basura”</p>	<p><b>Un</b> barrio es como muchas casas amontonadas y también como que hay edificios en <b>los</b> barrios...”</p>

	<p>- “cuando voy al parque con mi abuelo, no me gusta cuando van <b>los</b> marihuaneros allá”.</p> <p>- “no me gusta <b>el</b> olor de <b>la</b> basura”.</p> <p>+</p>	<p>- “De que mi gatito no se salte <b>la</b> ventana de <b>la</b> cocina”.</p> <p>- “Que a veces <b>una</b> persona pasean <b>los</b> perros”.</p>
<b>Tipos de dependencia</b>	<p>Profe, ayer estaba en <b>mi</b> casa”.</p> <p>- “Ir con la patineta con <b>mi</b> mamá a la rampla”</p> <p>- “Cuando voy al parque”.</p>	<p>- “Yo creo que está entrando a <b>su</b> casa”.</p> <p>- “Que no entren ratas a <b>mi</b> casa”.</p> <p>- “De que <b>mi</b> gatito no se salte la ventana de la cocina”.</p> <p>- “Que a veces entran las cucarachas a <b>mi</b> casa”.</p>
<b>Tipos de designación</b>	<p>“- juy profe! <b>este</b> MIO se ve bastante real.”</p>	<p>- “<b>Ese</b> niño que le está ayudando a recoger la ropa”.</p> <p>- “<b>Ese</b> niño que está llorando”.</p>
<b>Tipos de cuantificación</b>	<p>- “... hay varias casas de <b>dos</b> pisos, de <b>tres</b> edificios...”</p> <p>- “Hay agua, piscina, ríos, casas de <b>cuatro</b> pisos, de <b>tres</b> o de <b>dos</b>, también hay de <b>uno</b> y también hay casa también hay trabajos”.</p> <p>- “yo voy a <b>tres</b> iglesias, <b>dos</b>”</p>	<p>- “... el de las <b>dos</b> bicicletas que están allí”</p> <p>- “Están tranquilos porque no tienen bicicleta y se compran <b>una</b> nueva”</p> <p>- “Ese niño está llorando porque tiene <b>una</b> astilla”</p>
<b>Tipos de enumeración</b>	<p>- “El barrio es como un barrio, es grande <b>hay</b> varias casas de dos pisos, de tres edificios, parques y <b>hay</b> como panaderías, trabajos”.</p> <p>- “En el barrio <b>hay</b> casas, ascensores, carros, mmm...este, casa chiquitas...”</p>	<p>- “<b>Hay</b> muchos parques en mi barrio”</p> <p>- “Me gustan mucho los parques, porque <b>hay</b> muchas flores”</p> <p>- “<b>Hay</b> mucho espacios”.</p>
<b>Categoría: Localizar-situar</b>		
<b>Lugares y tiempo</b>	<p>- “Una señora subiendo un ascensor”.</p> <p>- “Mi barrio es casi por Pio Pan”</p> <p>- “Por allí pasando por el caño de aquí, uno se mete por el otro colegio y va así derecho y allí es la bomba, allí en la bomba queda”.</p> <p>- “Donde hay juegos, apartamentos...edificios”.</p> <p>+</p>	<p>- “Allí hay un pueblo”</p> <p>- “Porque él está arreglando <b>por debajo</b>, porque de pronto más adelante está dañada y él la va a arreglar”.</p> <p>- “La señora que está <b>allá al fondo</b> (señala) que va a entrar a una...No sé... la de morado... yo creo que está entrando a su casa”.</p>
<b>Categoría: Cualificar</b>		
<b>Acumulación de detalles y precisiones.</b>	<p>- “Profe, ayer estaba en mi casa, llegaba del colegio había una peluquería en la carretera y había un señor que iba a robar la peluquería. Entonces llegaron unos señores con palos a pegarle”.(Microrelato)</p> <p>“un señor <b>mágico</b>” “...diciéndole fea” “casas <b>chiquitas</b>, casa <b>grandes</b>”.</p>	<p>- “Están <b>tranquilos</b>”</p> <p>- “Ese <b>camión grandote</b>”.</p> <p>- “de pronto puede tener <b>algo feo</b> que enferma a los niños”.</p> <p>“Los camiones son más <b>rápidos</b>”.</p> <p>- “De pronto esa ropa puede estar <b>sucia</b>”.</p>
<b>Uso de la analogía</b>	<b>No hay enunciados vivos</b>	<p>- “Un barrio es <b>como</b> muchas casas amontonadas y también como que hay edificios en los barrios...”.</p>



## Procesos lingüísticos

### *Nombrar.*

Se pudo evidenciar en las transcripciones que cuando los niños de grado primero denominan su mundo, utilizan en un alto nivel de recurrencia: nombres comunes y propios. Para el caso de *Tipos de denominación*. En términos generales, ambas instituciones denominan usando nombres propios y comunes con bastante frecuencia. En la mayoría de los casos, se usaron para nombrar lugares del barrio en singular y plural. Sin embargo, las producciones orales de la Escuela Rafael Pombo, son más descriptivas, es decir, son más detalladas que las del Colegio Hispanoamericano, las cuales son más cortas y precisas.

Para el segundo caso, los nombres propios, se observa más uso de este recurso en la Escuela Rafael Pombo que en el Hispanoamericano, donde apenas se presentan dos enunciados que aluden a nombres de dos personajes y un lugar de la ciudad. Mientras que en la escuela estos aluden a los nombres de sus barrios, lugares, ciudad, país.

*Los tipos de indeterminación*, no fueron usados de manera recurrente, pero si se presentaron en ambas instituciones.

Para los *tipos de actualización*, se evidencia un uso frecuente en los enunciados de los estudiantes, que evidencia que por lo general en sus intervenciones acompañan un sustantivo de un artículo, demostrando coherencia en género y en número para ambas instituciones. Especialmente, cuando se les hace preguntas más abiertas, que no solo responden a un qué, sino más bien de expresar explicaciones u brindar opiniones.

Para el caso de *los tipos de dependencia*, en ambas instituciones hay un común denominador con respecto a la presencia frecuente del posesivo “mi”, que demuestra la apropiación y la confianza en los discursos de los estudiantes.

Para el caso de *los tipos de designación*, se evidencia que los estudiantes usan pronombres posesivos para designar, para mostrar los objetos indicando, en este caso, una cercanía respecto a lo señalado por el estudiante.

*Los tipos de cuantificadores y enunciación*, para ambos colegios, resulta interesante, ya que en ambas instituciones se acompañan para expresar la existencia de los seres, especialmente, utilizando la palabra: “hay...” acompañada de un modo muy definido numeralmente, que referencia cantidad.

#### *Localizar- situar*

Al respecto de la descripción de lugares y tiempo, se usó este recurso lingüístico en ambos colegios, pero con mayor recurrencia en la Escuela Rafael Pombo. Ambas instituciones con enunciados totalmente distintos. Por una parte, encontramos enunciados nuevamente, descripciones muy detalladas en la escuela Rafael Pombo que involucran indicaciones de lugares donde que da su barrio. Por otra parte, en el Hispanoamericano, se dan descripciones que sitúan los discursos en las construcciones que realizan de la imagen observada en la interacción de la clase.

#### *Cualificar*

Ambas subcategorías, que pertenecen a esta categoría, fueron recursos muy utilizadas por los estudiantes de ambas colegios. Es indudable, observar descripciones que caracterizan las

emociones de las personas y las formas de ser y hacer de los seres, haciendo calificaciones que nacen de lo que observan. Esto, explica la noción de describir por el autor de esta perspectiva, describir, es fijar una mirada a los seres del mundo. Sin duda, esto es lo que hacen los niños en sus diferentes contextos.

Finalmente, para la última subcategoría, es muy interesante, porque evidencia, en este caso, la similitud que establecen para tratar de dar una definición. Es decir, es una comparación donde asocian propiedades de manera muy general.

Lo anterior, se presentó en el colegio Hispanoamericano y no en la escuela Rafael Pombo.

#### 4.2.2. Interpretación según perspectiva socioenunciativa

Los siguientes son los hallazgos más significativos que arrojaron las categorías y subcategorías propuestas en esta perspectiva.

Tabla 13. Síntesis de relaciones referenciales

RELACIONES REFERENCIALES		
Categoría: Relaciones anafóricas y cataforicas		
Subcategorías	Escuela Rafael Pombo	Colegio Hispanoamericano
<b>Referencia personal</b>	<p><i>“La están saludando a la señora que está en el ascensor”.</i></p> <p><i>“El mío se llama Ciudad del Campo”.</i></p> <p><i>“Que el hermano con una pelota le rompió el vidrio a una vecina”.</i></p> <p><i>“Veo una señora con una pandereta que se le regó todo la ropa”</i></p>	<p><i>- “Están tratando de ayudar, avisándole que se le está cayendo la ropa”</i></p> <p><i>- “Que el señor no apretó bien la puerta, se cayendo, pero el niño le está ayudando a recogerla”.</i></p> <p><i>- “Creo que no la cerró y por eso se le está cayendo y, y también debe escuchar música bajita para poder escuchar cuando se le cae la ropa o no”.</i></p>
<b>Referencia elíptica</b>	<p><i>- “y un niño que está gritando y la muchacha no <sup>ooo</sup> lo escucha porque está escuchando música”.</i></p> <p>+</p>	<p><i>“-Es que el camión está escuchando música y mientras lo escucha <sup>ooo</sup> se le está cayendo la ropa”.</i></p> <p>+</p>
<b>Referencia demostrativa</b>	No hay enunciados vivos.	No hay enunciados vivos.

<b>Referencia relativa</b>	- “Un mago <b>que</b> está ahí”. En este caso, un mago. - “Y un niño <b>que</b> está gritando”. - <i>está viendo un conejo <b>que</b> tiene los ojos cerrados</i> . En este caso, un conejo. - “la están saludando a la señora <b>que</b> está en el ascensor”.	No hay enunciados vivos.
<b>Referencia comparativa</b>	“El barrio es como un barrio”.	- “Es <b>como</b> una casa pero con apartamentos, parqueadero, futbol, juegos...” - “Un barrio es <b>como</b> muchas casas amontonadas y también como que hay edificios en los barrios...”
<b>Categoría: Relaciones exofóricas</b>		
<b>Referencia situacional</b>	“Se cayó... el carro va muy rápido... o sea el señor no puso esta <b>cosita</b> (acompaña su participación con un gesto: dedo señalando la imagen, la cosita)”	- “Ese camión grandote” ( <i>señalando el afiche</i> ) - “Ellos que están haciendo como así” ( <i>hace gesto</i> ) - “Esa cosa que está allí” ( <i>Se para la estudiante a señalar en la imagen</i> ) +

### **Relaciones referenciales**

#### *Relaciones anafóricas y catafóricas.*

Es indiscutible el uso recurrente de estas relaciones referenciales en las producciones orales de los estudiantes. En estas se establecieron las relaciones semánticas entre dos palabras. El recurso lingüístico más utilizado, fue la referencia personal, presentada en la relación: referencia personal de complemento enclítico. Aunque los enunciados fueron muy distintos en las instituciones, ya que en el colegio hispanoamericano se concentraron estas referencias en las construcciones que hicieron en la segunda parte de la secuencia didáctica propuesta. Las relaciones anafóricas fueron las más presentadas.

Las otra subcategorías, tales como referencia elíptica, comparativa y situaciones, se presentaron en muy baja frecuencia, para la Escuela Rafael Pombo. Mientras que en el colegio

hispano, su uso se visualiza con alta frecuencia por sus diversidad y cantidad de enunciados que las aluden.

Un factor común en estas relaciones referenciales para ambas instituciones, fue que no se presentaron enunciados que sustentaran las referencias demostrativas y relativas. .

Se evidencia que los estudiantes del Colegio Hispanoamericano establecieron en sus discursos más relaciones referenciales que los de la otra institución.

### *Relaciones exofóricas*

Estas relaciones muy comunes en los discursos orales, se presentaron no de manera frecuente, pero si se presentaron en ambas instituciones, con mayor índice en el Colegio Hispanoamericano. La referencia se marca por señales que acompañaron los enunciados y que estaban fuera del contexto. En su caso, necesitaban de una explicación o de observar lo que estaban referenciando.

#### **4.2.3. Interpretación según perspectiva enunciativa**

Tabla 14. Síntesis de deícticos.

<b>DEICTICOS</b>		
<b>Categoría: Deícticos personales</b>		
<b>Subcategorías</b>	<b>Escuela Rafael Pombo</b>	<b>Colegio Hispanoamericano</b>
<b>Pronombres personales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Cuando voy al parque con <b>mi</b> abuelo”.</li> <li>- “<b>Mi</b> mamita vende”.</li> <li>- “<b>Mi</b> barrio se llama Decepez”.</li> <li>- “El <b>mío</b> se llama Ciudad del Campo”.</li> <li>+</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “<b>Yo</b> creo que está entrando a <b>su</b> casa”.</li> <li>- “Que no entren ratas a <b>mi</b> casa”.</li> <li>- “De que <b>mi</b> gatito no se salte la ventana de la cocina”.</li> <li>- “Ese niño que <b>le</b> está ayudando a recoger la ropa”.</li> <li>- “están viendo como se <b>le</b> cae la ropa a todo, a <b>él</b>”.</li> <li>- “<b>Él</b> de la moto”</li> <li>+</li> </ul>
<b>Pronombres demostrativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “¡uy profe! <b>este</b> MIO se ve bastante real.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “<b>ese</b> coso que está allí”.</li> <li>- “aaa <b>ese</b> mono que está allí”.</li> <li>“y le están gritando para que se detenga <b>esa</b> música para que los pueda escuchar”.</li> </ul>

+		
<b>Categoría: Deícticos espaciales</b>		
<b>Adverbios de lugar</b>	<p>-“Queda por López, pero por la gasolinera, volteando así <b>derecho</b> y sigue así <b>derecho</b> y <b>allí</b> llega”.</p> <p>-”Por <b>allí</b> pasando por el caño de <b>aquí</b>, uno se mete por el otro colegio y va así <b>derecho</b> y <b>allí</b> es la bomba, <b>allí</b> en la bomba queda”.</p> <p style="text-align: center;">+</p>	<p>“El mono que está <b>allí</b>”.</p> <p>- “La señora que está <b>allá</b> al fondo”</p> <p>-“<b>Ahí</b>... ese coso que está <b>allí</b>”.</p>
<b>Categoría: Deícticos temporales</b>		
<b>Adverbios de tiempo</b>	No hay enunciados vivos	No hay enunciados vivos

En términos, generales, al igual que el apartado anterior, estos recursos lingüísticos fueron utilizados por los niños de grado primero del colegio Hispanoamericano y la institución Educativa, Alfonso López Pumarejo, en todo el momento durante el desarrollo de la secuencia didáctica. Es decir, hubo un nivel de recurrencia bastante significativo de todas las subcategorías propuestos para esta categoría en ambas instituciones. Se destacan aquí el uso de pronombres personales y adverbios de lugar.

Los primeros, usados especialmente en primera persona y los segundos, estuvieron presentes en las construcciones que hacían los estudiantes, en especial, cuando localizaban-situaban su realidad.

En resumen, con respecto a los objetivos propuestos se puede decir que:

Con relación al primer objetivo, los recursos que utilizaron los estudiantes en sus producciones orales cuando construyen sentido, en ambas instituciones, fueron las propuestas, en su mayoría, en las tablas de análisis para cada categoría. Es decir, que cuando semiotizan el mundo, acuden a nombrar los seres del mismo a través de recursos lingüísticos, como nombres propios y comunes, preferiblemente. También, al describir usan cualidades que identifican y que cualifican, todo aquello que expresan en una categoría como nombrar. Ahora bien, todo esto lo hacen

utilizando enlaces y marcaciones que definen su significado, tal es el caso de las diferentes referencias y los deícticos y lo hacen con diversas posiciones con respecto a sí mismo y al otro, como se evidenció en las modalidades enunciativas. Pero también, se presentaron otros hallazgos:

Hubo presencia de pequeños microrelatos que correspondían a una pequeña secuencia narrativa, para describir una sucesión de acciones realizadas por personas en su barrio.

Con relación al segundo objetivo, las diferencias y similitudes presentadas en los enunciados de ambas instituciones involucran:

Nivel de uso o recurrencia de las diferentes categorías y subcategorías en cada institución.

Nivel de descripción, profundización de detalles elaborada en las producciones orales.

Influencia de las realidades y representaciones sociales de los estudiantes en la construcción de sentido.

Finalmente, con respecto al tercer objetivo, los recursos lingüísticos más utilizados para la construcción de sentido fueron, en ambas instituciones muy similares, es decir se encontraron similitudes por ejemplo en subcategorías con baja frecuencia, mucha frecuencia y no existencia de enunciados para algunas de ellas. Pero también, diferencias en cuanto al nivel de explicitud y descripción en los enunciados, ya que en algunas subcategorías los estudiantes del colegio hispano eran más expresivos y los de la escuela Rafael Pombo, eran muy concretos en sus intervenciones y viceversa.

A pesar de esto, por relevancia la descripción es el modo más usado por los niños y al hacerlo, lo hacen a través de opiniones, sustantivos comunes, propios, relaciones referenciales y deícticos.

## 5. DISCUSION

Este trabajo de investigación pertenece al campo de la lingüística. En él se destaca la oralidad, como esa forma de comunicación primaria del ser humano, pero para el interés de este trabajo, se contextualiza en los niños. Teóricamente hablando, se desarrolla bajo el estudio de tres perspectivas, que se relacionan y se complementan. Esto permite que este trabajo integre conceptos y realidades que desde cada una de ellas comparten, en este caso la oralidad y la construcción de sentido. De allí, que este trabajo sea una invitación a cambiar la mirada de los estudios centrados en los docentes y sus prácticas pedagógicas por una mirada a las producciones orales, a esa oralidad que hacen al ser humano único, pero que para este caso en particular, son niños de nivel básica primaria en el aula de clase.

Dicho esto, los resultados obtenidos y los hallazgos encontrados son importantes y valiosos, justamente para los procesos de construcción de sentido, en el marco de la oralidad en una situación específica, clase. También se puede decir, que en parte es novedosa porque no está enfocada en el maestro, como un componente necesario que debe ser fortalecido a través de diferentes propuestas didácticas sino enfocada en lo dialógico, en encontrar los recursos lingüísticos que usan los niños en su proceso de construcción de sentido. Además de volver la mirada, de esta maestría, en los estudios en la población infantil.

Ahora bien, si se retoman los estudios que fueron considerados en los antecedentes, cada uno con las características que los definen, se puede decir que se presentan similitudes y diferencias. Las similitudes se visualizan con respecto a: población seleccionada, a estudios de conceptos como oralidad. Sin embargo, difieren desde lo metodológico, ya que en su mayoría, estudian la oralidad desde una mirada pedagógica y didáctica desde el maestro y no centrada en los discursos orales.



Pero, en definitiva, los aportes teóricos de cada antecedente, también es un factor común, entre ellos y este trabajo.

Como se afirmó arriba, los referentes conceptuales y teóricos, de estos antecedentes, cada uno desde sus aportes y sus modos permitieron construir las perspectivas del mismo, eso sí, no sin antes realizar un proceso muy dispendioso y responsable, para definir qué perspectivas guiarían este trabajo.

Metodológicamente, hablando es un trabajo cualitativo, tal como los demás antecedentes y de carácter descriptivo. Sin embargo, difieren en cuanto a: primero, este trabajo toma como unidad de análisis, transcripciones de los discursos orales de los niños y segundo, en que propone diferentes instrumentos de análisis elaborados a la luz de las perspectivas estudiadas. Cada instrumento, posee categorías y subcategorías que los definen y que permitió realizar un análisis más detallado y este a su vez, derivaron diferentes resultados.

Ahora bien, volvamos la mirada ahora a los estudios que se tomaron como antecedentes, con sus respectivos resultados. Las coincidencias involucran básicamente 3 aportes: el primero, es que la oralidad en las aulas, se trabaja pero de manera incipiente y es necesario realizar un trabajo más sistemático frente a lo oral, así como lo concluyeron Calderon y Mendez (2011). El segundo, se debe articular la lectura, la escritura y la oralidad como instrumentos lingüísticos del pensamiento y de la necesidad de visibilizarla como elemento de participación e identificación, esto es que pueda ser consiente de sí mismo y de la realidad como locutor y del otro como interlocutor. Respecto a estos antecedentes, es importante mencionar que aportan valiosos elementos pedagógicos y formativos para el desarrollo de la oralidad. Es importante, mencionar

que Martínez en su investigación, concluyó que en los sectores populares usaban con mayor frecuencia los pronombres exofóricos, la elipsis exofórica, el pronombre demostrativo y los deícticos en comparación a los sectores más favorecidos. Por mi parte, yo encontré que los recursos lingüísticos más usados por los niños de ambos colegios fueron las modalidades elocutivas, identificación por nombres propios y comunes, la referencia personal y elíptica, procesos lingüísticos (nombrar, localizar-situar y cualificar) y los deícticos.

Sin embargo, si de hablar de las diferencias se trata, este trabajo de investigación difiere de aquellos antecedentes fundamentalmente en tres aspectos: el primero, es que en ellos no se toma el análisis del discurso de los niños si no que se centra en las secuencias didácticas que debe elaborar un maestro para el desarrollo de la oralidad; el segundo es que esta investigación desarrolla tres grandes perspectivas que permitieron proponer y superar a los estudios anteriores en categorías y subcategorías de análisis y finalmente, a diferencia de estos antecedentes, aquí la secuencia didáctica fue usada como instrumento para recoger los datos, es decir, los enunciados de los niños.

Estos resultados, respaldados por las tres perspectivas teorías desarrolladas visualizaron que:

**Perspectiva semiolingüística:** La semiolingüística no sólo explica todo lo que implica un acto comunicativo, si no también retoma la importancia de la construcción de sentido en relación a los locutores e interlocutores en su realidad circundante. Los resultados obtenidos desde este enfoque rescata que el proceso de construcción de sentido está regido y modelado por una situación de comunicación y que esa situación, permite una co-construcción que se da entre sujetos que participan de la misma.

Perspectiva socioenunciativa: La cohesión, como componente central de ésta, permitió reconocer la importancia de los lazos o relaciones lingüísticas que hacen los niños cuando se expresan, cuando semiotizan su mundo. De allí que la referencia haya sido abordada, en sus diferentes formas, para conocer como relacionan un termino con otro. Los resultados obtenidos arrojaron el uso frecuente de distintas referencias a las que acuden los niños para relacionar conceptos, ideas, análisis entre otras.

Perspectiva enunciativa: De esta perspectiva, el aporte más significativo está en reconocer la enunciación como un acto de apropiación de la lengua y esto se logra a través de diferentes elementos lingüísticos. Justamente, estos elementos llamados deícticos, fueron claves en el proceso de construcción de sentido de los estudiantes. Los resultados arrojaron que estas marcas, son muy usadas que se dan fuera y dentro de los discursos, pero que dan cuenta de su realidad, de los diferentes momentos, lugares y situaciones del proceso de comunicación.

## CONCLUSIONES

Con respecto al primer objetivo específico, se logró dar cumplimiento al mismo, ya que la identificación de los recursos lingüísticos más usados por los niños, se logra de manera detallada gracias a todas y cada una de las categorías y subcategorías que presentan a detalle cada definición y cada enunciado vivo que las aludía. Ahora bien, la explicación de los mismos, se realiza a la luz de cada perspectiva teórica. Esto permite, que en el proceso de construcción de sentido, son múltiples los recursos que usan, pero desde la oralidad, se presentan algunos más recurrentes que otros.

Para esta investigación, el segundo objetivo específico es de suma importancia, ya que además de analizar cada enunciado y clasificarlos uno a uno, se realiza un contraste entre ambas instituciones educativas, con respecto a diferentes aspectos que se presentan en cada transcripción. Se logra el objetivo, encontrando resultados significativos con respecto a las diversas formas como cada niño semiotiza su mundo a partir de la realidad de su contexto. Ahora bien, dado que se trata de estudiar los enunciados de los estudiantes en las aulas de clase, se tiene que su proceso de socialización y sus contextos diferentes son determinantes en el momento de abordar su construcción de sentido. De igual manera, se han de tener en cuenta las interacciones en los espacios físicos donde se desarrollan los actos comunicativos. En los niños, esto viene dado en el proceso de socialización primaria, es decir, en aquel estadio en el que –entre otras cosas- se adquiere el lenguaje y se generan estrategias de socialización con los significantes sociales más próximos, es decir, los padres, los familiares, grupos de amigos e instituciones, por ejemplo, la escuela. En esa confluencia se empieza a generar una identidad y un carácter que los niños expresan

en su discurso: su manera de concebir al mundo, es decir, un lugar psicosocial del hablante. Desde ese punto de vista, las especificidades con las que se aborda el análisis se orientan a un tratamiento del contexto social de los estudiantes y de su construcción subjetiva de la realidad, al menos, evidentes en sus enunciados, ambos procesos vinculados en la dimensión sociolingüística en donde se desarrolla la construcción de sentido. Como se puede ver, las percepciones del mundo se narran y se expresan en los discursos mediados, asimismo, por un contexto social determinante.

Y por último, con respecto al tercer objetivo específico, la determinación de estos recursos lingüísticos, muestra que existen recursos que son más usados que otros, por ejemplo los nombres propios y comunes, las descripciones y los deícticos son muy frecuentes en las traducciones. Aunque el nivel de profundización y presencia en estas, los hace diferentes o similares según cada colegio.

Finalmente, es valioso rescatar cómo los niños se apropian de sus enunciados cuando de nombrar, describir y cualificar su realidad se trata. Sin duda, se hace necesario, continuar accionando una línea dialógica e interactiva a que propicie la oralidad a partir de unas prácticas sociales y pedagógicas relativas a fortalecer diferentes espacios de socialización y comunicación desde la primera infancia. Desde luego, esta línea debe responder al contexto en el que los niños viven, se mueven.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angarita, D. y Rincón, C. (2009) *“La voz de los niños: un pasaporte para explorar la oralidad en el aula”*. Tesis de maestría. Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis115.pdf>

Araya, S. (2002). *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). San José de Costa Rica: Costa Rica.

Bajtín, M. / Viloshinov, V. (1998) *¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación*. Ensayo sobre Freud, Buenos Aires: Almagesto.

Barrera, M. y Reyes, S. (2016) *La oralidad. Un camino de retos y tropiezos*. Tesis de Grado Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Bogotá DC: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Benveniste, E. (2007). Benveniste, Emile. *"Problemas de Lingüística general"*, Vols. I. Gedisall.

\_\_\_\_\_ (1970). *El aparato formal de la enunciación* Émile Benveniste. Langages, París, Didier-Larousse, año 5, núm. 17, pp. 12-18.

Bernstein, B. (1985). *“Clases Sociales, Lenguaje y Socialización.”* En: *Revista Colombiana de Educación. N° 15. (1-17)* Bogotá DC: Universidad Pedagógica Nacional.

- \_\_\_\_\_. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bermeo W. (2008) “Ideología y argumentación: análisis crítico del discurso”. *Prax. Filos.* [online], (n.27), (pp.149-172). Cali .Universidad del Valle
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Calderón T y Méndez M. (2011) Propuesta didáctica para el mejoramiento de la oralidad mediante la implementación del aprendizaje significativo en el grado primero de educación básica. Universidad de la Amazonia, Florencia.
- Carvajal, G. y Rodríguez, M. (Julio, 1996). “*El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva, discursiva y cultural*”. Ponencia presentada en el III taller Internacional de Comunicación y Oralidad. Santa Clara, Cuba,
- Crespo, P. (2013). “*Un análisis semiolingüístico de los diferentes contratos de comunicación en el género Blog*”. En: *Revista Ecos de Linguagem*. N° 2. (56-80) Río de Janeiro: Universidad Estatal de Río de Janeiro.

Charaudeau P. (1992). *Grommoire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.

\_\_\_\_\_ (2003) *El Discurso de la Información*. Barcelona: Editorial Gedisa.

\_\_\_\_\_ (2004) *La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual*.  
Revista signos. Universidad de París XIII Francia.

\_\_\_\_\_. (2004b). “El Discurso y las situaciones de interlocución”. En *Revista Oralía*. Vol.  
7. (35-57.) Almería: Universidad de Almería.

\_\_\_\_\_. (2005) *Un análisis semiolingüístico del discurso*. Traducción de Julio Escamilla.  
Universidad del Atlántico, Barranquilla.

\_\_\_\_\_. (2008) *Linguagem e discurso: modos de organização*. Tradução de: Angela M. S.  
Corrêa & Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_ (2009). *Lenguaje y Discurso. Modos de Organización*. Sao Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_ (2011). “Las emociones como efecto del discurso”. En: *Revista Versión*. (Nº 26)  
(1-12). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

\_\_\_\_\_ (2015). *Un Análisis semiótico del discurso*. En revista *Langages*. Nº 17.



Chou Hare, V. (1992). "El Resumen de Textos". En: Irwin, J. y Doyle, M. A. (Comps.) *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la Investigación*. Buenos Aires: Aique (Serie de la Palabra) (123 -141)

Contreras, I. (2011) "¿De qué oralidad hablamos?" En: *Revista Altertexto*. (4) (7) (9-22) México DF: Universidad Iberoamericana.

Díaz R, Guber R, Sorter M, Visacovsky S (1986) Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales, N°. 31. 103-126. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2168334>.

Escamilla J. (1998). *Fundamentos de semiolingüística de la actividad discursiva*. Universidad del Atlántico.

\_\_\_\_\_. (2010) *Un análisis semiolingüístico del discurso*. Revista Polifonía 5 y 6, Uniatlántico, Barranquilla, PDF.

Giddens, A. (1995). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

González, J. Elvira, I, Hernández, M, Márquez, J. (2011), La oralidad y la escritura en el proceso de aprendizaje. Aplicación del método aprende a escuchar, pensar y escribir. *Contaduría y Administración*, vol. 58, núm. 2. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39525785011>

Gutiérrez, Y. y Rosas, A. (2008). *El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. En: Revista Infancias Imágenes. (7) (1) (24-29)*  
Bogotá DC.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Halliday, M. y Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Halliday, M.A.C. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Londoño, E. (Enero-junio de 2010). La producción de sentido en la experiencia pedagógica. Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación, XXXIV (55), 39-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3438604.pdf>.

Martínez, M.C., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F. y Castillo, L. (2004b). *Discurso y Aprendizaje*. Cali: Universidad del Valle-Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.

Martínez, M.C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Cali: Universidad del Valle-Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.

\_\_\_\_\_ (2006). *Curso Virtual de Comprensión y Producción de Textos*. Santiago de Cali: Cátedra UNESCO – Universidad del Valle.

- \_\_\_\_\_ (2013). “*Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado.*” En: *Revista ALED* 13 (2). 21-40. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso.
- \_\_\_\_\_ (2015). *Análisis del Discurso. Cohesión en español. Coherencia y estructura de los textos académicos.* Cali: Universidad del Valle-Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura.
- Mercado, M. y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352010000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352010000200010&lng=es&tlng=es).
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). *De la ciencia al sentido común.* En: Moscovici, S. (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ong, W. J. (2006). *Oralidad y Escritura.* Tecnologías de la Palabra. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Quiles, M.C. (2005). “*El Discurso oral en las aulas de educación primaria*”. En: *Revista Lenguaje y Textos. N° 23.* (77-88). Castilla La Mancha: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Ramos, M. y Rivière, J. (2017). “Estratificación Social y Nuevas Desigualdades”. En:  
Encrucijadas: *Revista Crítica de Ciencias Sociales*. Vol. 14. (pp. 1.6). Madrid: Federación  
Española de Sociología.

Le site de PATRICK CHARAUDEAU. Disponible en: <http://www.patrick-charaudeau.com/>

Consulta realizada el día 19 de mayo de 2019

## ANEXOS

### ANEXO 1. *Secuencia didáctica*

**Grado:** Primero de primaria

**Asignatura:** Ciencias sociales

**Colegios:**

Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, sede Rafael Pombo.

Colegio Hispanoamericano

**Docente:** Hellen Marulanda Marin

## INTRODUCCIÓN

Esta secuencia didáctica está dirigida a niños de grado primero de primaria de dos colegios de contexto socioeconómico distinto y se enmarca dentro de la asignatura de ciencias sociales, ya que por esencia es una asignatura que genera en el estudiante un espacio para fortalecer su curiosidad, interés y compromiso frente a su realidad. Además, porque estudiándola se puede comprender todos los cambios que han sucedido en la sociedad y conocer la actualidad de la misma.

Por otro lado, esta propuesta se relaciona con la asignatura de español desde la interpretación de imágenes, expresión oral y apropiación de vocabulario. Durante estas sesiones de trabajo se desarrolló como contenido: “*el barrio donde vivo*” rescatando todos los elementos que en este existen a partir de diferentes actividades.

Su desarrollo se llevó a cabo en la biblioteca de cada institución. Fue allí mismo donde se realizaron las labores de observación y grabación de todo lo que allí suceda.

### *Objetivos:*

Con respecto a este contenido, nos interesa que los niños:

- Identificar y nombrar los elementos que componen el Barrio.
- Identificar diferentes lugares del barrio (iglesia, tiendas, mercado, polideportivo, parque, Centro de salud, escuelas, centros comerciales, etc...)
- Interpretar una imagen y socializar lo que allí observa.
- Expresar las actividades que realizan los habitantes del barrio en el que viven.

### *CONTENIDO: Mi barrio*

#### Aspectos a desarrollar

- Concepto de barrio
- Elementos del barrio: (calles, semáforos, , Parada de Mio, etc)
- Lugares del barrio: (Escuela, Mercado, Casas, Biblioteca, Parque).

Nº de sesiones: 2

### **Sesión 1:**

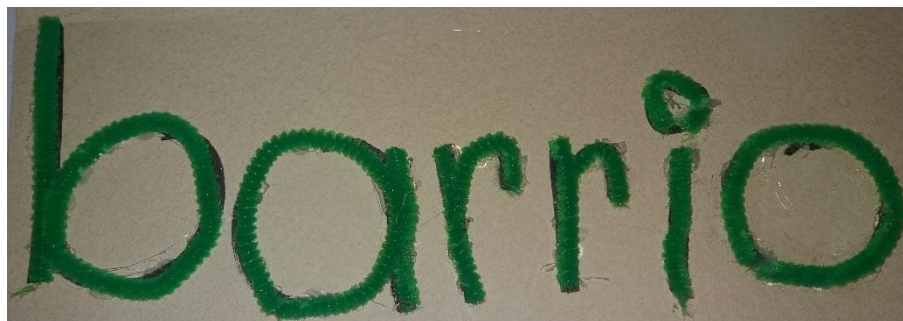
Fechas:

Colegio Hispanoamericano: lunes, 25 de septiembre de 2017. Hora: 8:00 am

Escuela Rafael Pombo: Martes, agosto 29 de 2017. Hora: 2:40 pm.

Duración: 40 minutos

En la sesión 1, la maestra conoce y socializa con el grupo para hacer un acercamiento y explicar lo que se realizaría. Se construyen conjuntamente los acuerdos de convivencia para garantizar una escucha respetuosa. Posteriormente, se lleva a clase el rótulo de la palabra barrio, realizado en cartón paja, escrito con marcador negro y delineado con material de textura: limpiapipas color verde oscuro.



Los niños observan y exploran tocando la palabra, reconociendo letras, fonemas y descubriendo que dice allí. La maestra lanza la pregunta: *¿Qué es un barrio?* Se inicia con esta pregunta ya que permite explorar las definiciones que tienen los niños con respecto a qué es un barrio. Es decir, que los niños expresen cuáles son sus pre saberes o conocimientos previos. De allí, que los estudiantes en ese momento de la secuencia expresen estas concepciones. Seguidamente, la maestra da el turno y escucha atentamente las respuestas de los chicos.

Se realizan a continuación las siguientes preguntas, para generar en ellos un discurso oral:

- ¿Dónde está tu barrio?
- ¿Qué hay en tu barrio?
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu barrio?
- ¿Qué es lo que menos te gusta?

- ¿Qué hacen las personas en tu barrio?

Mientras la maestra realiza las preguntas, utiliza una pelota pequeña para entregarla a quien vaya a participar.

Luego, entrega imágenes de diferentes lugares del barrio y personas a cada estudiante, para que cada uno participe y diga ¿Qué lugar del barrio tienes en tu mano? para luego pegarlas en una cartulina totalmente en blanco ubicado frente a ellos. Esa pregunta tiene como propósito que el niño identifique lugares del barrio a partir de la imagen que observa.

Finalmente, una vez estén todas las imágenes debidamente pegadas en la cartulina, la maestra construye el concepto de barrio y lo expresa a los niños. Se usaron las láminas con el fin de hacerlo más concreto y visual para los niños.

## **Sesión 2:**

Esta sesión inicia el mismo día, pero después de 30 minutos, una vez finalizado su descanso.

Duración: 30 minutos

Al iniciar la sesión se recuerda lo que trabajamos en la sesión inmediatamente anterior. Se recuerdan los acuerdos de convivencia necesarios para la clase. Seguidamente, se inicia el juego: *¿veo, veo que ves?*, el cual consiste en cerrar sus ojos y esperar a que una imagen que está escondida se descubra para hablar de ella. A la cuenta regresiva: 3,2, 1, los niños podrían abrir sus ojos. Una vez hecho esto, al destapar la imagen escondida, se menciona el autor y se expresan aspectos biográficos del mismo:



"La imagen se llama: barrio, realizada por Martín Melogno, quien nació en Buenos Aires en 1975 y comenzó a ilustrar profesionalmente en 1997, y así desde entonces ha ilustrado muchos libros infantiles de todo tipo, tamaño, género y signo zodiacal"



Se acompaña el discurso con una imagen pequeña no fijada si no sostenida del autor.

La maestra pide a los niños observar muy bien la siguiente la imagen por un minuto.



La información e imagen fue tomada de: <https://melogno.com/bio/>

Posteriormente, se realizan intencionalmente las siguientes preguntas que apuntan a propósitos distintos los cuales serán explicados a continuación. Sin embargo, el objetivo general de las mismas es brindar un espacio para que los niños expresen sus conocimientos y observaciones de la imagen proyectada. Estas preguntas son:

<i><b>Preguntas</b></i>	<i><b>Propósito</b></i>
<i>¿Qué observas?</i>	Expresar una opinión de lo que está observando.
<i>¿Qué lugares encontramos en esa imagen?</i>	Identificar lugares
<i>¿Qué está sucediendo allí?</i>	Describir y expresar lo que están mirando
<i>¿Qué personas aparecen en la imagen?</i>	Identificar acciones.
<i>¿Qué están haciendo las personas?</i>	Describir cierto tipo de acciones y comportamientos
<i>¿Qué les pasa a los niños?</i>	Motivar la creatividad en la de situaciones.
<i>¿Qué están mirando todos?</i>	Describir comportamientos
<i>¿Por qué hay ropa tirada en la calle?</i>	Despertar la creatividad en la posible causa de un determinado comportamiento.
<i>¿Qué les dicen los gestos de las personas?</i>	Generar una opinión sobre un estado emotivo.
<i>¿Cómo llegó el gorila a la calle?</i>	Inventar posibles opciones que justifiquen un suceso
<i>¿Por qué hay un señor escondido?</i>	Relacionar las diferentes acciones que se muestran en la imagen.
<i>¿Y los niños de las bicicletas?</i>	Inventar situaciones, describir estados de ánimo.
<i>Si pudieras ponerle un nombre a la imagen, ¿Qué nombre le darías?</i>	Despertar la creatividad en la creación de un nombre que represente la imagen.

Una a una se fueron proponiendo las preguntas y los niños aleatoriamente participan con sus respuestas.

Finalmente, se invita a los niños a dibujar su barrio en una hoja de block. La maestra, que en este caso es la investigadora, acompaña esta producción con una pregunta: *¿Qué estas dibujando?*

Se cierra la sesión con la entrega de lo que cada niño dibujó. Se expresan los agradecimientos y despedida propios de la sesión.

#### *Recursos didácticos y materiales*

Rotulo de palabra barrio elaborado en cartón paja y limpiapipas con el fin de que los niños puedan tocar su textura.

Imágenes impresas de casas, personas, lugares del barrio, nombre del barrio, etc.

Cinta, pliego de papel bond, hojas de block, cartucheras con colores, lápiz, borrador, sacapuntas, afiche del barrio, cámara de video y speaker.

Fotocopias de la autorización para padres de familia.

A continuación se presenta la transcripción de las producciones orales de los niños de grado primero generados en la anterior secuencia didáctica.

## ANEXO 2. Transcripciones de producciones orales

### Institución Educativa Alfonso López Pumarejo. Sede Rafael Pombo

La maestra hace la introducción, explica los objetivos de la sesión, pide expresar los nombres de los estudiantes. Posteriormente, pasa el letrero de Barrio y lanza la primera pregunta:

- ¿Qué es un barrio?

Sebastián: El barrio es como un barrio, es grande hay varias casas de dos pisos, de tres edificios, parques y hay como panaderías, trabajos.

Valentina: No escucho nada...

Luz Marian: En el barrio hay casas, ascensores, carros, mmm...este, casa chiquitas, casas grandes, personas y ya...

Yesid: Hay agua, piscina, ríos, casas de 4 pisos, de tres o de dos, también hay de uno y también hay casa también hay trabajos.

Kimberly: Son varios lugares.

Posteriormente, la maestra explica el juego de preguntas y respuestas. Inicia sacando una papelito de una bolsa y lee la pregunta allí consignada:

- ¿Qué es lo que no te gusta de tu barrio?

Yesid: el olor sucio del caño porque son basura

Valentina: no me gusta

Sebastián: cuando voy al parque con mi abuelo, no me gusta cuando van los marihuaneros allá.

Luz Marian: no me gusta el olor de la basura

Miguel Ángel: no me gusta, este, este, tragar humo.

Santiago: no me gusta el popo (risas) el popo de los perros.

María del Mar: no me gusta caminar...no me gusta el olor de los perros

Kimberly: el olor de la basura

Oscar: no me gusta el olor del caño.

Valentina: no me gusta salir a la calle.

- ¿Qué hacen las personas en tu barrio?

Luz Marian: barren

Valentina: trapean

Yusami: juegan

Yesid: también limpian el barrio

Sebastián: salen al gimnasio

Juan pablo: ayudan

Danna: Se van a pasear

Marian, se van a patinar, a lavar

Miguel Ángel: a montar bicicleta

Sebastián: Se van a piscina

Laura: trabajan

Valentina: Hacen limpian toda la casa

Sebastián: Llevan a sus hijos a estudiar

Danna: Cuidan a los niños

María del mar: Salen a caminar

Danna: Cuidan a los perros.

- ¿Qué es lo que más te gusta de tu barrio?

Santiago: Ir a piscina

Miguel Ángel: ir a piscina

Laura: ir al gimnasio

María del mar: patinaje

Luz Marian: cine

Valentina: Limpiar

Sebastián: ir con la patineta con mi mamá a la rampla.

Juan Pablo: jugar

Danna: ir al circo

Yesid: montar bicicleta, ir a jugar futbol y también el cine

Oscar: jugar

Kimberly: ir al parque

Valery: ir al colegio

- ¿Dónde está ubicado tu barrio?

Yesid: Queda en Decepaz... Mi barrio se llama Decepaz.

Valentina y Sebastián: El mío se llama Ciudad del Campo

Varios niños expresan alternadamente: López, Ciudad del Campo, Manuela Beltrán, La Casona,

López, Ciudad de Cali.

Sebastián: Queda por López, pero por la gasolinera, volteando así derecho y sigue así derecho y allí llega.

María del mar: Por la PIO PAN.

Yesid: eeee por allí pasando por el caño de aquí, uno se mete por el otro colegio y va así derecho y allí es la bomba, allí en la bomba queda.

Miguel Ángel: Mi barrio es casi por Pio Pan si no que al lado de Pio Pan hay una calle derecho y voltea y allí está mi barrio.

Kimberly: Uno pasa el puente y llega derecho y pasa la carretera y voltea y allí queda mi casa.

Danna: Ahí después de la escuela, después voltea y después allí queda.

Valentina: Llega a la gasolinera, sigue derecho, voltea y voltea otra vez y llega.

- ¿Qué lugares hay en tu barrio?

Van contestando de a uno: edificios, casas, piscina, flores, arboles, pasto, parque, rio, frutas, perros, gatos, motos, carros, bicicletas, patines, panaderías, libros, camionetas, biblioteca, colegios, trabajos, cuentos, óptica, comidas, restaurantes, supermercados, tiendas, cine, colegios.

Yesid: fritangas, donde venden las papas, mi mamita vende.

Sebastián: Los chuzos, un estanco... (La profe le pregunta: ¿Qué es un estanco?)

Sebastián: El lugar donde van los papás a tomar

Valentina: estanque

Juan Pablo: juguetes

Danna: Circo

Miguel Ángel: El Rio Cauca (La profe le pregunta: ¿qué es el Rio Cauca?)

Yesid: Donde hay juegos... apartamentos...edificios

En este momento, se continúa con la secuencia didáctica y se entrega las imágenes para identificar los lugares del barrio. Cada niño pasa al frente dice el lugar que representa la imagen y lo pega en el mural.

La maestra pregunta: - ¿Qué lugar del barrio tienes en tu mano?

Luz Marian: no contesta y Yesid dice: -restaurante.

Valentina: un Mio. (Yesid, interrumpe y expresa: uyuy profe, este Mio se ve bastante real)

María del Mar: tienda de helados.

Danna: una casa

Luz Marian: una peluquería

Juan Pablo: una familia

Kimberly: no contesta, pero Sebastián dice: - un bar, un estanco.

Yesid: una panadería

Sebastián: un parque

Òscar: una cancha

Miguel ángel: un colegio, una escuela.

Yusami: un policía

(Yesid pregunta: ¿profe, aquí por qué dice Police?)

Sebastián: un supermercado.

Samuel: una iglesia.

Yesid comenta: -profe yo voy a las células.

Juan Pablo: yo voy a tres iglesias.

Laura: Un hospital.



La maestra continua con el grupo y describe el juego: “*veo, veo, ¿que ves?*” explicado en la secuencia didáctica. Así mismo, recuerda los acuerdos de la sesión.

- ¿Qué lugares encontramos en esta imagen? Todos los niños expresan aleatoriamente:

La panadería, el almacén, restaurante, la tienda, supermercado, un carro, la panadería, bicicletería, el cine, edificios, la tienda de limones, ascensor, un señor mágico, un mago, ferretería.

- ¿Qué está sucediendo allí?

Miguel Ángel: El carro está escuchando música y se están cayendo todas las camisetas.

Sebastián: Están, están, están... (No dice nada más)

Juan pablo: está un niño llorando, hay un señor debajo de la tubería,

Luz Marina: Está pasando que un robot se cayó en ese hueco.

Santiago: Un mago que está ahí.

Danna: Y un niño que está gritando y la muchacha no lo escucha porque está escuchando música.

- ¿Qué están haciendo las personas?

Que el señor lo está haciendo llorar, porque esta triste, por el mago...

- ¿Qué les pasa a los niños?

Valentina: Que están con un mago.

- ¿Qué están mirando todos?

Lugares, carro, una moto con un perro, la moto, la bicicleta, la panadería, la tienda, el señor de donde vende las recetas está viendo un conejo que tiene los ojos cerrados y le va a pasar una zanahoria...

Yesid interrumpe y pregunta. ¿Profe, porque allí hay cosas extrañas? – cómo qué?, dice la profe. Él responde: - un robot y un mono disfrazado de pastor... y eso es muy raro porque un constructor en la alcantarilla... ellos solo hacen casas, los constructores... es muy raro...

- ¿Por qué hay ropa tirada en la calle?

Se cayó... el carro va muy rápido... o sea el señor no puso esta cosita (señala la imagen)

- ¿Qué les dicen los gestos de las personas?
- ¿Cómo llegó el gorila a la calle?

Se escapó del cine, del zoológico

- ¿Por qué hay un señor escondido?

De pronto, está construyendo algo debajo de la alcantarilla

- ¿Y los niños de las bicicletas?

Sebas: Están mirando a la otra señora,

Yesid: la están saludando a la señora que está en el ascensor.

Yesid: Este niño le grita al señor pa que frene y recoja la ropa, camisillas y camisetas.

- ¿Qué nombre lo pondrías a esta imagen?

Barrio, Manuela, Ciudad, Ciudad del campo, Cali, Colombia, Cosas extrañas, La Casona, La ciudad con cosas más extrañas del mundo, Ciudad de Cali.

La maestra entrega las hojas y de nuevo repite instrucciones, revisa que todos tengan el material. Los niños empiezan a trabajar en el salón disponible para ello. Mientras los niños están trabajando, dialogan entre ellos. La maestra observa y pregunta:

- Qué estas dibujando?

Yesid: Primero estoy haciendo mi nombre.

Luz Marian: El supermercado

Valentian: Una familia

Yusami: Una casa

Sebastian Un hospital

Maria del mar: Una casa

Yesid, expresa que dibujará un policía. Juan Pablo: dice: Pro, en todos los barrios hay policías.

La profe pregunta: - En todos los barrios hay policías? Si- Juan pablo. Por qué?, pregunta la profe.

Juan pablo responde: Porque roban, hacen cosas malas y...

Sebastián interrumpe y dice: profe y también pueden haber CAIS... y ¿que son los CAIS?, pregunta

la profe: Cuando hay un carro de policía y allí están los policías.

Sebastián: profe, ayer estaba en mi casa, llegaba del colegio había una peluquería en la carretera y había un señor que iba a robar la peluquería. Entonces llegaron unos señores con palos a pegarle.

### **Colegio Hispanoamericano**

(Para este colegio, no se citan los nombres de los niños, como en la escuela anterior, ya que estos niños son desconocidos para la estudiante, más no los de la Escuela Rafael Pombo porque este es su lugar de trabajo y son conocidos para ella)

La maestra hace la introducción, explica los objetivos de la sesión, pide expresar los nombres de los estudiantes. Posteriormente, pasa el letrero de Barrio y lanza la primera pregunta:

- ¿Qué es un barrio?

¿Un barrio es como una ciudad?...Un lugar lleno de cosas

Es como una casa pero con apartamentos, parqueadero, futbol, juegos...

Un barrio es como muchas casas amontonadas y también como que hay edificios en los barrios...

Posteriormente, la maestra explica el juego de preguntas y respuestas. Inicia sacando un papelito de una bolsa y lee la pregunta allí consignada:

- ¿Qué es lo que no te gusta de tu barrio?

Que se entran bichos a mi casa

Que se entran bichos por la reja

Que tiran basura a la calle

Que no entren ratas a mi casa

Que ensucien y tiren basura

De que mi gatito no se salte la ventana de la cocina.

Que a veces entran las cucarachas a mi casa

- ¿Qué hacen las personas en tu barrio?

Barren

Caminan

Pasean

Que a veces una persona pasean los perros

Cortan el pasto con la... (Hace imitación de maquina con su cuerpo)

Corren

Tiran basura a la calle

Pasean los gatos

Tiran basura al Rio Cali

Juegan parques

Aprenden a estudiar

Hacen ejercicios en la calle

Pasean a sus mascotas

Juegan

- ¿Qué es lo que más te gusta de tu barrio?

A mí lo que me gusta es la calle porque uno puede utilizar la calle para jugar a lo que quiera, como la lleva, con la pelota...

El parque

La piscina

El parque

Que hay muchos parques en mi barrio

Que puedo jugar con mi gatito, puedo meterme a la piscina, y jugar con mis juguetitos.

Me gustan mucho los parques porque hay muchas flores.

Me gusta mucho salir a jugar, a correr con mis amigos

Que hay muchos espacios

La piscina

Que no hay ruido.

El parque

- ¿Dónde está ubicado tu barrio?

En Colombia

En una carretera

En Cali

En Vipasa

En Colombia

En la Flora

En Cali también

- ¿Qué lugares hay en tu barrio?

Árboles, parques, botes de basura, piscinas, casas, flores, parques, lugares donde aprendo, colegios, palmas, edificios, piscina, canchas de futbol, parque, diversión, árboles y plantas, piedras.

En este momento, se continúa con la secuencia didáctica y se entrega las imágenes para identificar los lugares del barrio. Cada niño pasa al frente dice el lugar que representa la imagen y lo pega en el mural.

La maestra pregunta: - ¿Qué lugar del barrio tienes en tu mano?

Interrumpe un niño y dice: Yo no tengo lugares... (Muestra su imagen y dice). Tengo una familia, personas.

Un hospital

MC Donalds, una cosa de hamburguesas y helados

El supermercado

Una casa

La peluquería

El Mio

La escuela

La estación de Policía

Una cancha de futbol

Una iglesia

Un parque

Una cocinita.

La maestra recibe el grupo, quienes estaban en su recreo, y describe el juego: “*veo, veo, que ves*”, explicado en la secuencia didáctica. Así mismo, recuerda los acuerdos de la sesión.

- ¿Qué lugares encontramos en esta imagen?

Un supermercado

La panadería

La tienda de bicicletas

Ese camión grandote (señalando el afiche)

La panadería

Ellos que están haciendo como así (hace gesto)

La peluquería

El mono que está allí (el grupo empieza a preguntarse por el mono y a buscarlo en la imagen)

Un robot

Esa cosa que está allí (Se para la estudiante a señalar en la imagen)

Ahí... ese coso que está allí (se acerca a la imagen y señala... un conejito...)

Un perro

El de la moto

Allí hay un pueblo

Un parque

- ¿Qué está sucediendo allí?

María José: Es que el camión está escuchando música y mientras lo escucha se le está cayendo la ropa y el niño está gritando porque se le está cayendo la ropa y toda la gente está viendo como se le cae la ropa.



David: Creo que se está ensuciando toda la ciudad por ese camión, se está llevando toda la ropa por todo el barrio.

Emmanuel: Es que un señor está corriendo y cogiendo la ropa pa pa alcanzar el autobús y venderla

Anita: se va achocar, los camiones son más rápidos y el niño no puede alcanzar al camión.

Sara: Yo creo que no cerró bien la puerta y se escapó la ropa.

Juan Manuel: Él está tirando como basura por la calle

Isabella: Veo a Hansel y Gretel. (Se va a la imagen a señalar)

Andrés: Como el camión, como el camión esta, está escuchando música, la puerta se abrió y la ropa se vuela.

Manuela: que el señor como no apretó bien la puerta, se le está cayendo, pero el niño le está ayudando a recogerla.

David: ¿Por qué la policía no lo detiene?

- ¿Qué personas aparecen en la imagen?

Andrés: Un robot.

Isabella: A Hansel y Gretel

David: eeee... aaa ese mono que está allí... el de las dos bicicletas que están ahí (señalando la imagen)

Manuela: Ese niño que le está ayudando a recoger la ropa.

Juna Manuel: Ese constructor que está escondido allí. (Señalando la imagen)

Emmanuel: Una señora con estilo.

Ana: Ese niño que está llorando.

- ¿Qué están haciendo las personas?

Gritando

Están viendo como se le cae la ropa a todo, a él

Están tratando de ayudar, avisándole que se le está cayendo la ropa

Bailando

Jugando

Veo que ese niño está llorando porque tiene una astilla.

Están viendo la ropa que se cayó y el robot lleva la ropa con el celular también,

La señora que esta allá al fondo ( señala) que va a entrar a una... no sé... la de morado... yo creo que está entrando a su casa.

Noooo... está entrando a comprar ropa

- ¿Qué les pasa a los niños?

Están tristes porque están tirando toda la basura a la calle.

Están avisando que se le está cayendo la ropa.

De pronto esa ropa puede estar sucia y los niños de pronto la pueden tocar y de pronto puede tener algo feo que enferma a los niños.

y profe, están tristes porque están ensuciando la calle.

Hay un señor que está en la moto (se acerca al afiche) y que está viendo como esto de acá...

Están tristes porque están ensuciando la calle y le están gritando para que se detenga esa música para que los pueda escuchar.

- ¿Qué están mirando todos?

¿La ropa de la calle que está en el piso?

Un barrio... un barrio grande.

Un señor que está viendo el sol con sus binoculares.

(Se para y señala a un señor) este señor está mirando la ropa.

Todos están mirando la ropa que está en el suelo que el señor tiene que recoger la ropa y cerrar bien la puerta para que no se le vuelva a salir.

- ¿y por qué hay ropa tirada en la calle?

porque se le abrió la puerta y por andar muy rápido se le cayó.

porque como estaba como así, hundió un botón y se abrió.

porque él estaba distraído y no cerró bien la puerta... creo que no la cerro y por eso se le está cayendo y, y también debe escuchar música bajita para poder escuchar cuando se le cae la ropa o no.

y además, cuando ya no tenga ropa así, y además cuando salga se va a dar cuenta y lo sacan del trabajo.

De pronto la puerta no la cerró con seguro.

- ¿Qué les dicen los gestos de las personas?

están enojados

Están asustados

que algunos están enojados y otros tristes

que están felices algunos

que están tristes todos porque se ensucio la calle.

- ¿Cómo llegó el gorila a la calle?

Por el zoológico que lo dejaron abierto.

- ¿Por qué hay un señor escondido?

Porque él pudo haber suelto el gorila y no quiere que lo descubran.

Porque él no se escondido, tal vez está arreglando algo allí.

Porque él está arreglando por debajo, porque de pronto más adelante está dañada y él la va a arreglar.

- ¿Y los niños de las bicicletas?

Están tranquilos

Están tranquilos porque no tiene bicicleta y se compran una nueva.

- ¿Qué nombre lo pondrías a esta imagen?

Habitando la oscuridad.

El mundo.

El mundo de la trisedad

TRAALALALA

Ay no se!! Paso...

La ciudad

El país de los sueños

La maestra entrega las hojas y de nuevo repite instrucciones, revisa que todos tengan el material. Los niños empiezan a trabajar en el salón disponible para ello.

Mientras los niños están trabajando, dialogan entre ellos. La maestra observa y pregunta:

- ¿Qué estás haciendo?

Estoy haciendo el edificio donde vivo y las casas que quedan lejos...

Un parque

Unas carreteras que separan las casas.